

# cepra-striben

TEMA: Evalueringspraksis i folkeskolen



n Professionelt eller hvad?

n Redskab til forandring af folkeskolen

n Lærersamarbejde

n Mange veje mod en stærk evalueringskultur

n Kvalitetssystemer i kommunalt regi

n Dialogiske evalueringsformer i et skriveforløb i 9. klasse

n Evaluering, karakterer og udvikling af selvopfattelse

n Evaluering og social sortering

## Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på [www.dafolo-online.dk](http://www.dafolo-online.dk). Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside [www.cepra.dk](http://www.cepra.dk). Her finder du skrivemåne, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

## Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Adjunkt Maria Appel Nissen, Lektor Helle Schjoldager

**Design** Par No. 1  
**Tryk** Dafolo  
**Oplag** 1000 stk.

## Udgivet af

CEPRA, University College Nordjylland  
Søhngårdsholmsvej 51A  
9000 Aalborg  
[www.cepra.dk](http://www.cepra.dk)

I samarbejde med Dafolo.

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i  
Praksis rettes til mail: [yvm@ucn.dk](mailto:yvm@ucn.dk) eller på  
tlf.: 70235003

ISBN 978-87-991408-3-1

# FORORD

## Temanummerets artikler:

1. Tidsskriftets leder beskæftiger sig med evaluering i folkeskolen med afsæt i undervisning og skoleledelse. Det sættes fokus på rammerne omkring implementeringen af folkeskoleloven af 2006 og på, hvorledes de nye tanker om evaluering på en og samme tid bryder med traditioner og samtidig er en fortsættelse af en lang fortælling om **skøn** som en del af den pædagogiske professionalitet. Endvidere rejses diskussionen om forholdet mellem evaluering og kultur med henblik på at nuancere diskussionerne om styrkelse af evalueringskultur.

2. Leder for enhed for Evaluering, kvalitetsudvikling og dokumentation, lektor *Finn Møller* ph.d.-studerende, University College Vest (UCV), har skrevet en artikel om evalueringer i folkeskolen fra et metaperspektiv. Evaluering er ikke et entydigt begreb, hvorfor forhandlinger om begrebet lokalt betyder meget for måder at praktisere evaluering på. I artiklen diskuteres, hvad det vil betyde for folkeskolen, hvis forhandlinger ender med en forståelse af evaluering som måling af effekter af den førte skolepolitik

3. Professor *Rolf Lander*, Göteborg Universitet, har skrevet en artikel med afsæt i et praksisforløb, hvor en skole og dens lærere deltog i et skoleudviklingsprojekt. Konflikter mellem lærere, ledelse og evaluatorene beskrives og diskuteres.

4. Områdechef *Katja Munch Thorsen*, Dansk Evaluering sinstitut (EVA), har skrevet en artikel om evaluering i folkeskolen med afsæt i, at systematisk og stærk evalueringskultur i folkeskolen er blevet en målsætning, som i stigende grad tilstræbes, og det er en af EVA's vigtigste opgaver at beskæftige sig med temaet på mange forskellige niveauer. I denne artikel fortæller EVA's chef for området for grundlæggende uddannelse og undervisning om de aktuelle projekter, som EVA gennemfører, og om, hvordan

LEDER s4 n Professionelt eller hvad?

s10 n Redskab til forandring af folkeskolen

s16 n Lærersamarbejde

s26 n Mange veje mod en stærk evalueringskultur

s32 n Kvalitetssystemer i kommunalt regi

s42 n Dialogiske evalueringsformer i et skriveforløb i 9. klasse

s50 n Evaluering, karakterer og udvikling af selvopfattelse

s60 n Evaluering og social sortering

**Tidsskriftet CEPRA-sriben udgives af Videncenter for Evaluering i Praksis, CEPRA, University College Nordjylland i et samarbejde med Dafolo. Dafolo fusionerede med Kroghs Forlag i januar 2008 og fortsætter hermed det gode samarbejde. Tidsskriftet udkommer med fire numre om året. Dette temanummer drejer sig om evalueringspraksis i folkeskolen.**

de tilsammen giver en hånd i ryggen på projektet at skabe en god folkeskole.

**5.** Lektor *Hans Jørgen Andersen*, lektor *Marianne Corfitsen*, adjunkt *Stinus Storm Mikkelsen* og lektor *Jakob Frandsen* har skrevet en artikel med afsæt i udviklingsarbejde 2007/2008. Artiklen undersøger, hvorledes den første kvalitetsrapport er blevet implementeret i Aalborg Kommune. De har foretaget et casestudie af det konkrete arbejde med rapporterne på forvaltnings-, på skoleleder- og på politisk niveau. Empirien består i kvalitative interview med to-fire personer på hvert af de nævnte niveauer. Resultatet af implementeringen af kvalitetsrapporten i Aalborg Kommune viser, at der selv i et tilsyneladende enkelt system i form af hierarkisk opbyggede kontrolinstanser sker en tillem্পning på aktørniveau. Hvert niveau i hierarkiet har således mulighed for at rationere, prioritere og fortolke de opgaver, der pålægges.

**6.** Lektor *Helle Mejlhede Hansen* ph.d., UCN, har skrevet en artikel om dialogiske evalueringsformer i et konkret skriveforløb i en 9. klasse. **Skriv godt!** er et undervisningsforløb i skriftlig fremstilling, designet til og udført i en 9. klasse på en skole i Nordjylland af *Helle Mejlhede Hansen* i samarbejde med klassens dansklærer. Hensigten med forløbet har været at afprøve dialogiske evalueringsformer som dannelsespointe ud fra den antagelse, at dialogisk evaluering betyder, at meningen kan brydes og få refleksioner og forandring til at ske.

**7.** Ph.d.-stipendiat *Karen E. Andreassen* har skrevet en artikel om karaktergivning i folkeskolen. I artiklen diskuteres det, hvordan evalueringer og karakterer i grundskoleforløbet kan påvirke selvopfattelsen hos unge. Det kan få betydning for, hvordan de unge på senere tidspunkter møder forskellige typer af krav og udfordringer fra omverdenen, såvel i som efter grundskoleforløbet. Det viser sig, at den måde, som de unge taler om karakterer og evaluering, den diskurs, der føres herom, spiller en vigtig rolle i sådanne processers

forløb. Det er derfor noget, som lærere, vejledere, forældre og andre voksne i de unges omgivelser må være opmærksomme på.

**8.** Ledelseskonsulent *Camilla Gregersen* og adjunkt *Stinus Storm Mikkelsen* har skrevet en artikel om, hvordan vurderingskriterier i praksis medfører social sortering. Artiklen sætter fokus på en af skyggesiderne ved evaluering: Den tætte sammenhæng med social sortering i skolen. Afsættet er en analyse af et projektarbejdsforløb i tre 8. klasser, der sætter kritisk fokus på den "progressive" arbejdsform. I artiklen fokuseres på evalueringsaspektet, og det vises, hvordan mere eller mindre udtalte krav om selvstændighed, initiativ, studiekompetence, sproglig kompetence, performance osv. umærkeligt bliver en del af lærernes evalueringsgrundlag, og hvordan evalueringspraksis dermed faktisk kan bidrage til både at forstærke og legitimere skolens sociale sortering.

Vi håber, artiklerne vil bringe diskussioner af evaluering i folkeskolen med sig, og at studerende og ansatte på professionshøjskolerne, som beskæftiger sig med folkeskolen, vil få glæde af temanummeret.

Næste temanummer handler om evaluering som udvikling

God læselyst!

**Tanja Miller, ph.d.**

*Videncenterleder, CEPRA*

*Videncenter for Evaluering i Praksis*



## Professionelt eller hvad?

– om evaluering i folkeskolen

Denne lederartikel beskæftiger sig med evaluering i folkeskolen med afsæt i undervisning og skoleledelse. Det sættes fokus på rammerne omkring implementeringen af folkeskoleloven af 2006 og på, hvorledes de nye tanker om evaluering på en og samme tid bryder med traditioner og samtidig er en fortsættelse af en lang fortælling om skøn som en del af den pædagogiske professionalitet. Endvidere rejses diskussionen om forholdet mellem evaluering og kultur med henblik på at nuancere diskussionerne om styrkelse af evalueringskultur.

” Hvis den danske folkeskole var en restaurant, ville der om få år kun blive serveret rugbrød med leverpostej i alle klasseværelser året rundt. For den upriviligerede del af befolkningen fra familier, hvor man hverken spiser morgenmad eller får aftensmad, er dette en forbedring. For den del af befolkningen, for hvem både grøntsager og frugt er en naturlig del af hverdagen, og som nogle gange flottes sig med røde bøffer og økologisk mad, er denne standardisering og centralisering et tilbageslag af de store. ”

(Birgit Back Valuer. 26/2 Jyllandsposten)

## Indledning

I forbindelse med kommunesammenlægningerne kom der igen gang i de lokale skolepolitiske debatter. I økonomisk trængte kommuner især i udkants-Danmark er skolelukninger, sammenlægninger med fælles ledelse og rokeringer af elever fra børneskole til overbygningsskole måske eneste mulighed for at få budgetterne til at nå sammen i de nye storkommuner. Debatteerne og sparerunderne er slet ikke overståede endnu. Det må forventes, at der umiddelbart efter næste kommunevalg vil blive lukket et anseligt antal skoler som selvstændige enheder, når de nye byråd kan se frem på fire år ved styret og kan håbe på vælgeres korte hukommelse. Vel og mærke under forudsætning af, at de kommunale budgetter bl.a. på grund af skattepolitikken forbliver stramme. I februar 2008 bragte Jyllandsposten et læserbrev, hvor der er brugt en meget rammende metafor:

Den virkelighed, som den nye folkeskolelov med de mange bestemmelser om evaluering skal implementeres i, er i høj grad præget af økonomisk vanskelige vilkår og kaotiske organisatoriske forhold på forvaltningsniveau. Fusioner er dyre og tager tid. Bl.a. derfor er der meget lidt plads til at eksperimentere sig frem og finde de byggesten i en evalueringskultur, der passer til den enkelte skole og/eller forvaltning. Heldigvis er evaluering ikke et nyt fænomen i den pædagogiske praksis, men da nye bestemmelser peger på nye anvendelsesmuligheder, er spørgsmålet om intentionerne i loven kan overleve mødet med skræbete budgetter, centraliserede, fælles skoleledelser og lave standarder på krav til fysiske rammer og undervisningsmaterialer.

Men lad os lige se på, hvordan bestemmelser om evaluering ser ud. Hvad handler de om?

### Det formelle grundlag

De vigtigste ændringer i loven er kravet om obligatoriske nationale test og individuelle elevplaner. Der er også vigtigt, at der nu er oprettet er råd for Evaluering og Kvalitetsudvikling i folkeskolen og indført bestemmelser om årlige kvalitetsrapporter for hvert skolevæsen. Men for denne leders fokus er der især én bestemmelse, der er vigtig:

”§ 13 Stk. 2. Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til trin- og slutmål, jf. § 10. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, jf. § 18, og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen, jf. stk. 1. Til brug for den løbende evaluering skal hver elev have en elevplan, som indeholder resultater af og den besluttede opfølgning på evalueringen. Undervisningsministeren fastsætter regler om elevplanen.

Stk. 3. Undervisningsministeren udarbejder test i udvalgte fag og på bestemte klassetrin, som skal anvendes som led i den løbende evaluering, jf. stk. 2. Undervisningsministeren fastsætter regler om, i hvilke fag og på hvilke klassetrin der skal afholdes test, om afviklingen af disse, om gennemførelse af test på særlige vilkår for elever med særlige behov og om, visse elever kan fritages for at aflægge test. Undervisningsministeren kan fastsætte regler om, at skolerne frivilligt kan anvende testene.

§18 Stk. 4. På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne.”

(LBK nr. 1049 af 28. august 2007)

I lovtæksten lægges der vægt på at præcisere kravene til undervisere. Undervisere skal således tilrettelægge

undervisningen, at alle elevers behov og forudsætninger i mødekommens, *samtidig* med at undervisningen lever op til kravene i folkeskolens formål og målene i fagene. Skoleledernes ansvar i den forbindelse er præciseret, idet det påhviler skolelederen at sørge for, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer til alle elever. På den måde synliggøres lederens rolle som den, der har det overordnede pædagogiske ansvar. Skolelederen kan dog ikke uden videre påtage sig denne opgave, da det indebærer viden om den enkelte underviseres særlige styrker. Derfor er det vigtigt systematisk at anvende vidensdelingsrum i processen med at gøre evaluering til noget fælles på en skole (Folkeskolen 04.04.08). Når skoleudvikling og udvikling af fælles evalueringskultur går hånd i hånd, sker der ofte vidensspredning på skolen, og teamorganiseringen af undervisningen understøtter spredningen af idéer i praksis.

Intentionen i loven er bl.a. at komme alle elever i møde i al deres forskellighed. Alle børn skal have noget ud af at gå i skole. Ikke bare noget, men præcist de mål, der er formuleret som fælles mål i fagene og i faghæftet om den personlige alsidige udvikling. Nu er det bare sådan, at en elevs behov og forudsætninger ikke sådan lader sig aflæse uden på barnet eller blot gennem iagttagelser af barnets adfærd. Det er et grundvilkår, at elever udvikler sig hurtigt og måske i spring. Elever kan i perioder være præget af personlig sorg eller rammes af kaotiske forhold i hverdagen i kortere eller længere tid. Undervisningsmiljøet i en klasse kan ændre sig over natten og skabe nye læringsmiljøer i klassen, hvilket får nogle elever til at træde frem og andre tilbage. Rigtig meget afhænger af underviserens relationskompetencer, idet disse sætter grænserne for, hvor tæt på og langt fra underviserens ser sine elever (Jakobsen 2003). Intentionen i loven er, at den løbende evaluering skal være så finmasket, at resultater herfra kan gøre nytte i forhold til tilrettelæggelse af undervisning af den enkelte og hele klassen. Med andre ord forventes det, at resultater af den løbende evaluering rent faktisk bringes i anvendelse. Ikke bare som en ophobning af merviden





om elevens standpunkt, men som en merviden, der giver anledning til målrettet vejledning af de enkelte. Hvis dette skal kunne lade sig gøre, må underviseren have betydelige evalueringskompetencer. EVA-rapporten "Den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen i folkeskolen" (2004) viste, at undervisere i høj grad anvender test og prøver som den gennemgående evalueringsform, og kun et mindretal opfatter evaluering som en integreret del af undervisning og læreproces. Melodien lyder *først* undervisning,  *dernæst* evaluering med henblik på vurdering af læringsudbyttet som produkt. Det er med andre ord en fortsættelse af logikken i karaktergivning, selvom det i en generation kun har været muligt at give karakterer i overbygningen. De nye bestemmelser fra 2006 trækker tæppet væk under denne vanetænkning og udfordrer undervisere og skoleledere ved at invitere til anderledes evalueringsformer.

### Det professionelle skøn

Det kendetegner alle professioner, at en del af opgaven udføres ifølge *skøn*, hvor særlige uskrevne regler og normer udgør grundlaget for, at den professionelle kan bruge sin dømmekraft i konkrete handlingssitua-

tioner. Skøn defineres ved sin ubestemthed. Det er en slags restkategori, når professioner skal beskrives, og det særlige ved professionen skal eksponeres. Skøn implicerer dog altid beskrivelser af den kontekst, hvori skønnet udfoldet sig. Ligeledes betegnes skøn som en særlig måde at ræsonnere på, da formålet med de konklusioner eller beslutninger, skønnet fører til, ofte ikke har noget rationelt holdepunkt. Man ved bare, at det er det rigtige at gøre i situationen. Det sidste kendetegn er skønnets byrde. Det er moralsk og etisk vanskeligt at arbejde med skøn, da skøn i sagens natur er vilkårlige og aldrig falder ud på samme måde (Grimen og Molander 2008). Karakterforskningen understøtter denne pointe (Miller 2004).

Når vi taler om evaluering i folkeskolen, gælder dette i dobbeltforstand. For det første udfører underviseren løbende og kontinuerligt en vurdering af undervisningens kvalitet. Fungerer de didaktiske og pædagogiske idéer, der skaber struktur og flow i undervisningstimen eller forløbet? Er der noget, der skal justeres? Undervisere kan i høj grad det, som kaldes refleksion-i-handling (Schön 2001, Fibæk Laursen 2004), og justerer og transformere indhold og form i undervis-

ningen, så det matcher de elever, der er til stede på en bestemt måde en bestemt dag. Med andre ord har undervisere en høj situationsbevidsthed og råder over et batteri af redskaber og didaktiske staldfiduser, der kan medvirke til at gøre undervisningen nærværende og meningsfuld på en stud. Her er der tale om udførelse af et professionelt skøn.

Den anden side af det professionelle skøn handler om vurdering af udbyttet af undervisningen. På ministeriets nye evalueringsportal er dette begreb defineres nærmere:

**”Udbytte af undervisningen: Betegnelsen for den del af progressionen, der kan henføres til skolens undervisning.”**

*(evaluering.uvm.dk)*

Det store problem i vurdering af udbytte af undervisningen er, at underviseren ofte mangler en baseline. Hvad ved og kan eleven i forvejen og på hvilket niveau? Hvad er vedkommendes forudsætninger? Og hvordan kan elevers viden og færdigheder med en vis rationalitet henføres til udbyttet af undervisning? Vi lever trods alt i et informationssamfund med mange muligheder for læring, også uden for skolen. Underviseren ved dog ret præcist, hvad undervisningen giver af *muligheder* for udbytte, hvilket danner grundlaget for det professionelle skøn af udbyttet. Det er her, lærerne for at kunne levere varen med bestemmelserne fra 2006, mangler kendskab til og erfaringer med at bruge systematiske og valide evalueringsredskaber. At det forholder sig således, kan aflæses i bl.a. den evalueringsportal, Skolestyrelsen har udviklet. På denne portal kan undervisere i kort form stifte bekendtskab med 27 forskellige evalueringsværktøjer. Den store kursusaktivitet og udvikling af programmet ”Vitaminer til den løbende evaluering”<sup>1</sup> bekræfter ligeledes dette. Det professionelle skøn må i fremtiden også

omfatte en vurdering af, hvilket evalueringsredskab der i konkrete situationer er bedst til at skaffe viden om noget bestemt. Dette er de nye forventninger og den nye udfordring. Derfor optræder de professionelle skøn i dobbeltforstand.

Underviserne har metodefrihed i folkeskolen. Det betyder, at det alene påhviler den enkelte lærer eller et lærerteam at bestemme sig for, hvilke undervisningsmetoder og evalueringsformer der kræves for at lykkes med en bestemt undervisning. Deri kan hverken lederen eller forældre blande sig. Med metodefriheden følger også et metodeansvar, hvilket i det konkrete tilfælde er ensbetydende med et ansvar for at skabe et batteri af evalueringsredskaber, der matcher undervisning og valg af arbejdsformer. Som nævnt tidligere er skolelederens ansvar for at finde den rette underviser til den rette opgave understreget i loven, hvilket giver skolelederen grundlag for at stimulere styrkelse af evalueringskapaciteten på en skole.

### Mere kultur end evaluering

Det er spændende, hvor hurtigt og bastant visse begreber kan bide sig fast i hverdagssproget. Et af dem er evalueringskultur. En søgning på begrebet evalueringskultur giver således 12.560 hits på Google. Det er ikke så lidt, når vi tænker på, at begrebet først opstod i den uddannelsespolitiske debat i midthalvfemserne. Begrebet er mangetydigt, og forskellige har forsøgt sig med definitioner (bl.a. KL 2005). Evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen påpeger i sin bog om begrebet det besynderlige i kombinationen af evaluering og kultur. Mens kultur opfattes som noget blødt og bøjeligt, kendes evaluering på sin systematik og rationalitet (Dahler-Larsen 2005).

Før og efter loven af 2006 diskuterede forvaltninger og skoler begrebet, og hvordan det enkelte skolevæsen og den enkelte skole skulle styrke evalueringskulturen. Det er vanskeligt at styrke noget, når alle er usikre på, hvad det indeholder. Dette har på den ene side givet næring til diskussioner om evaluering som kontrol frem for evaluering som grundlag for udvikling til det bedre. Og på den anden side til en accept af, at

<sup>1</sup> Se [www.cepra.dk](http://www.cepra.dk). Videncenter for Evaluering i praksis fik i 2006/2007 til opgave af Undervisningsministeriet at udvikle 30 nye kursustilbud i temaet løbende evaluering. Både forskere, undervisere i folkeskolen, ledere og pædagogiske konsulenter har medvirket i dette arbejde fordelt på fag og landsdele. På hjemmesiden kan der også findes en database over samtlige kursustilbud i evaluering i Danmark. Database bliver ajourført fire gang årligt.



alle forsøg på at stramme evalueringsprocedurer op på en skole eller i et skolevæsen er at betragte som en god **styrkelse** af evalueringskultur. Det er jo heller ikke helt forkert, men det er naivt at hævde, at al styrkelse af evalueringskultur vil medføre optimering af undervisningens kvalitet og sikre, at alle elever møder faglige og sociale udfordringer, der matcher deres forudsætninger og zone for nærmeste udvikling. Det kan nemt forholde sig lige modsat – at ledere og undervisere i stedet har travlt med at implementere nye systematikker i test og prøver og bruger god undervisningstid på disse mere eller mindre forklædte standpunktsbedømmelser. Kun der, hvor evalueringer er en reel integreret del af undervisningen, kommer resultaterne umiddelbart til elevernes bedste – der, hvor eleverne selv er med i evalueringsprocesserne og kan lære noget af at udføre dem (Folkeskolen 04.04.08).

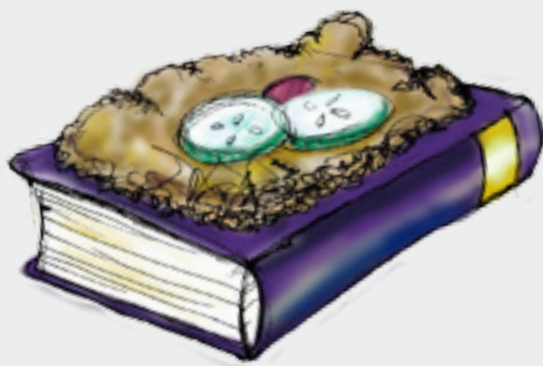
Derfor kommer kultur før evaluering. Kulturen på skolen eller i skolevæsenet er den byggesten, hvorpå evalueringsskapacitet skal bygges. Det er en noget usikker og uafgrænset byggesten, der hele tiden forandres.

### Så hvor skal man begynde?

Et sted at begynde er at analysere og konkretisere skolens værdigrundlag. Værdigrundlaget gennemstrømmer ideelt set den måde, hvorpå skolen efterkommer kravene i folkeskoleloven. Evalueringsskulturen skabes i krydspresset mellem skolekultur, pædagogisk praksis, evalueringsskapacitet og lovens bestemmelser, og processer med at skabe sammenhæng må betragtes som uafsluttede. Det vigtigste i arbejdet med evalueringsskultur er at sætte kultur i højsædet og ikke acceptere løsrevne stumper af evalueringer, der potentielt dræner organisationen for energi (Moldt 2007).

Processerne i professionaliseringen af evaluering i folkeskolen forstyrres af det kaos, der i mange kommuner er fulgt med fusionsprocesserne. Ligeledes fremmer stramme budgetter og sparerunder heller ikke lysten til at professionalisere arbejdet med evaluering hos den enkelte underviser eller på den enkelte skole. Processerne forstyrres også af de politiske og moralske undertoner, der er fulgt med evalueringssbølgen

ind på skolerne – især de moralske, hvor professionelle føler sig udfordret netop på deres færdigheder i at udføre deres job. Her tænkes på, at elevplaner, nationale test og kvalitetsrapporter kan og bliver fortolket som rene kontrolforanstaltninger. Sådan kan de også anvendes, men de professionelle bestemmer i sidste ende, hvordan resultaterne skal anvendes, og derfor er der al mulig grund til at give skulderklap og støtte til netop de professionelle. De sidder med nøglen til en frugtbar evalueringsskultur.



### Litteratur

- Dansk Evalueringsinstitut (2004): *Den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen i folkeskolen*. [www.eva.dk](http://www.eva.dk)
- Dahler-Larsen, Peter (2006): *Evalueringsskultur – et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.
- Jakobsen, Bo, Irene Christiansen, Christina Sand Jespersen (2003): *Møde eleven – lærernes vej til demokrati*. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen Fibæk, Per (2004): *Den autentiske lærer – bliv en effektiv underviser – hvis du vil*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Miller, Tanja (2004): *Karaktergivning i praksis. Ph.d.-afhandling*. Syddansk Universitet.
- Grimen, Harald og Anders Molander: "Profesjon og skjønn". I Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) (2008): *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Moldt, Christian (2007): "Meningsfuld og meningsløs evaluering blandt professionelle". I Bøje Larsen og Helle Hedegaard Hein: *De nye professionelle: Fremtidens roller for de veluddannede*. DJØF's Forlag.
- Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.

Den danske folkeskole er i disse år under forandring, og evaluering tjener som et redskab i denne proces. Således lyder hovedargumentet i denne artikel. Men evaluering er ikke et entydigt begreb, hvorfor det heller ikke er lige gyldigt, hvorledes det forstås og praktiseres i skolen. Det er således af afgørende betydning for fremtidens folkeskole, hvorvidt evalueringer primært anses og anvendes som et didaktisk arbejdsredskab for lærerne, eller om evalueringer hovedsagelig skal fungere som redskab til måling af effekten af den førte skolepolitik. I artiklen diskuteres, hvad det vil betyde for folkeskolen, hvis det bliver sidstnævnte evalueringssyn, der danner udgangspunkt for skolens brug af evaluering.

# Evaluering som redskab til forandring af folkeskolen

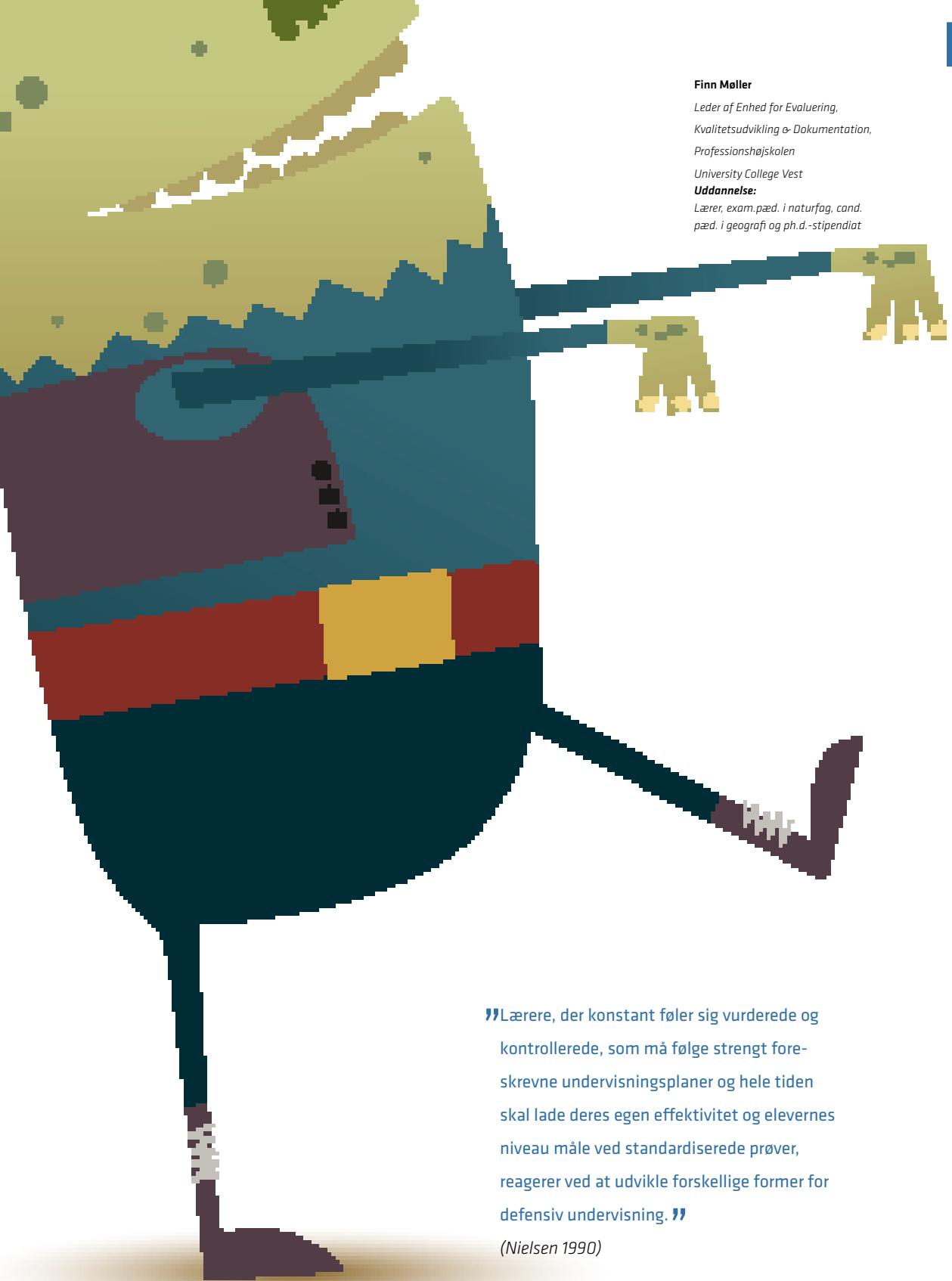
## Evalueringsmonstret

For 10 år siden kunne danske skolelærere på forsiden af deres fagblad *Folkeskolen* læse følgende: "Et monster er løs. Et uhyre går gennem det danske uddannelsessystem – evalueringsmonstret" (*Folkeskolen* 1998, nr. 34). Forsideteksten henviste til en anmeldelse inde i bladet af en netop udsendt bog om fænomenet evaluering (Dahler-Larsen 1998), der på dette tidspunkt var blevet et stadig mere påtrængende begreb i dansk skolepolitik, og hvor alene debatten om dets mulige anvendelse i skolens hverdag efterlod såvel usikkerhed i brede skolekredse som direkte modstand hos flere lærere. Det var da også symptomatisk for tiden, at forfatteren af den omtalte anmeldelse konkluderede, at "lærerne skal tæmme uhyret. Det er ikke evalueringen, der skal styre lærerne." (Olsen 1998:5).

Spørgsmålet om, hvorvidt det så også lykkedes for lærerne at tæmme dette evalueringsuhyre, vil blive forsøgt besvaret sidst i denne artikel, men inden da vil vi se yderligere cirka 10 år tilbage i tiden for her at

søge efter en mulig forklaring på den afstandtagen til begrebet evaluering, som i 1990'erne herskede i danske skolekredse.

Med Undervisningsministeriets udsendelse af debatoplægget *Mål og med* (1989), der rummede visionære artikler om folkeskolens udvikling, mødte skolen for første gang ord, begreber og argumentationer, man almindeligvis mente tilhørte det private erhvervsliv, hvorfor de også blev oplevet som fremmede for skoleleverdenen. Der var tale om begreber som fx *kvalitets-sikring*, *kvalitetsudvikling*, *målsætning* – og *evaluering*. Debatoplægget vakte imidlertid ikke umiddelbart den store opstandelse i lærerkredse, hvilket muligvis skyldes, at man ganske enkelt ikke på dette tidspunkt reelt kunne forbinde artiklernes indhold med den hverdag, man oplevede i skolen. Anderledes forholdt det sig derimod for en række danske uddannelsesforskere, hvor eksempelvis Mogens Nielsen i en artikel i *Folkeskolen* fremførte sine bekymringer over de tendenser, han mente, debatoplægget var udtryk for:



**Finn Møller**

Leder af Enhed for Evaluering,  
Kvalitetsudvikling & Dokumentation,  
Professionshøjskolen  
University College Vest

**Uddannelse:**

Lærer, exam.pæd. i naturfag, cand.  
pæd. i geografi og ph.d.-stipendiat

”Lærere, der konstant føler sig vurderede og kontrollerede, som må følge strengt foreskrevne undervisningsplaner og hele tiden skal lade deres egen effektivitet og elevernes niveau måle ved standardiserede prøver, reagerer ved at udvikle forskellige former for defensiv undervisning.”

(Nielsen 1990)

Hvad Mogens Nielsen og andre frygtede, var dybest set, at *Mål og med* ikke blot var et uskyldigt partsindlæg i den skolepolitiske debat, men grundlæggende rummede ansatser til et skift i dansk uddannelsespolitik, hvor bl.a. anvendelsen af evalueringer blev gjort til et politisk styringsinstrument for folkeskolens virksomhed.

Dette synspunkt fandt op gennem 1990'erne bred tilslutning i lærerkredse, hvor modstanden mod anvendelse af evalueringer i skolens hverdag også blev begrundet i den opfattelse, at de politiske krav herom måtte skyldes en generel mistillid til lærerne, idet det var fornemmelsen, at indførelsen af evalueringer jo nok primært var motiveret i politikernes ønske om at kontrollere lærerens arbejde. Baggrunden for denne opfattelse skyldes givetvis lærernes daværende erfaringer med anvendelsen af evalueringer i forbindelse med deres egen undervisning, for selv om begrebet evaluering ikke tidligere havde været benyttet i skoleverdenen, så kendte alle lærere brugen af test, prøver og eksamener samt af de løbende vurderinger af elevernes arbejder, hvor fællesnævneren for de nævnte metoder var, at de alle skulle tjene til kontrol af elevernes udbytte af undervisningen. Evaluering blev således opfattet som ekstern kontrol af "nogen" eller "noget", og da begrebet fra politisk side blev koblet sammen med ønsket om at sikre kvaliteten af skolens virksomhed, blev det umiddelbart forstået således, at evaluering skulle anvendes som kontrol af lærernes arbejde.

Samtidig var det en udbredt opfattelse, at lærerne af fagpolitiske årsager ikke burde påtage sig arbejdsopgaver, der ikke eksplicit var beskrevet i folkeskoleloven. Man mente ikke, at det var tilfældet i forbindelse med fænomenet evaluering. Nedenstående citat fra lov om folkeskolen af 1993 var ganske vist kendt af lærerne, men blev generelt opfattet som noget, man jo altid havde gjort, hvorfor der ikke var grund til at ændre gældende praksis:

”§ 13 Stk. 2 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.”

(LOV nr. 509 af 30. juni 1993)

Der herskede i 1990'erne således såvel usikkerhed som modvilje mod en mere systematisk anvendelse af evalueringer i skolens hverdag, og det var med sådanne holdninger, at mange lærere i slutningen af årtiet kunne erklære sig enige i Folkeskolens beskrivelse af evalueringsfænomenet som et såkaldt monster.

### Evaluering som fænomen

Som bekendt kan evalueringer principielt have to forskellige formål, der dog i praksis ofte er vanskelige at adskille, fordi begge formål ved mange konkrete evalueringer vil være relevante og gældende. På den ene side kan evaluering have til formål at vurdere kvaliteten af en afsluttet indsats (et undervisningsforløb, et arbejde eller fx gennemførelsen af en politisk beslutning), dvs. at der vil være tale om en summativ evaluering. På den anden side kan evaluering have til opgave at vurdere en igangværende indsats med det formål at kvalificere dens fortsatte forløb, dvs. at evalueringen har en formativ karakter.

Folkeskolens lærere er almindeligvis enige i denne skelnen, men er derimod lidt mere usikre på spørgsmålet om, hvad der er evaluering, og hvad der ikke er. Det synes et igangværende forskningsprojekt at kunne påvise.<sup>1</sup> For er evaluering alene test og prøver, eller omfatter fænomenet fx også den daglige refleksion og diskussion over undervisningen og elevernes udbytte er den? Dette er af flere årsager et meget centralt spørgsmål at få besvaret – ikke blot for den

<sup>1</sup> Artiklens forfatter gennemfører aktuelt et ph.d.-forskningsprojekt, der bl.a. søger at afdække danske læreres erfaringer med de pædagogiske konsekvenser af den stigende anvendelse af evalueringer af folkeskolens samlede virksomhed, og har i den forbindelse gennemført en række interview af lærere.

enkelte lærer, men også, når det er intentionen at undersøge, hvor folkeskolen i disse år bevæger sig hen, og hvorledes evaluering anvendes til fremme heraf.

Danske evalueringsforskere (fx Albæk 2001:35; Andersen 2004:15; Dahler-Larsen 1998:11; 2000:12; 2003:17; 2006:27; Dahler-Larsen og Krogstrup 2001:14; Krogstrup 2006:17; Olsen og Rieper 2004:16) synes at være blevet enige om at være enige med den svenske evalueringsforsker Evert Vedung, når denne foreslår, at evaluering er "noggrann efterhandsbedömning av utfall, slutprestationer eller förvaltning i offentlig verksamhet, vilken avses spela en roll i praktiska beslutningssituationer" (Vedung 1998:20). Ganske vist fokuserer denne definition først og fremmest på evalueringens summative karakter, hvilket muligvis er årsagen til, at Evert Vedung sammen med Magnus Dahlberg senere har udvidet definitionen, hvorved også dens formative aspekt betones:

” [Evaluering er en] noggrann bedömning av en pågående eller en avslutad offentlig intervention i skyfte att den skall spela en roll i samtida og framtida praktiska handlingssituationer. Bedömningen av interventionen begränsas till förvaltning, slutprestationer och utfall. ”

(Dahlberg og Vedung 2001:36)

Det fremgår af denne definition af begrebet, at Magnus Dahlberg og Evert Vedung – og dermed også de omtalte danske forskere – lægger sig i direkte forlængelse af den angelsaksiske evalueringstradition, der benævnes *pragramevaluering*, og som anser evaluering som et integreret aspekt ved implementering af offentlige programmer, herunder bl.a. uddannelsespolitiske love og bestemmelser. I denne tradition opfattes evaluering som et redskab til at måle effekten af den førte politik bl.a. med det formål at kunne gribe justerende

ind, såfremt det måtte vise sig at være nødvendigt. Forudsætningen for, at evalueringer kan udføres på denne måde, er, at de er standardiserede, sammenlignelige og direkte forholder sig til centralt formulerede mål for den førte politiks implementering i praksis. Der er med andre ord tale om en politisk tilgang til styring af den offentlige sektor, hvor evaluering i tillæg bliver det redskab, der dels skal legitimere den førte politik, dels dokumentere kvaliteten af den.

Det var denne angelsaksisk inspirerede anvendelse af evaluering, Mogens Nielsen i 1990 frygtede ville overtage kvalitetssikringen af den danske folkeskole, som indtil da var funderet på en generel samfundsmæssig tillid til lærernes professionelle pædagogiske kompetencer, hvor lærernes didaktiske refleksioner over undervisningens tilrettelæggelse og udførelse samt interne test og prøver af elevernes udbytte heraf var det grundlag, kvalitetssikringen og dermed kvalitetsudviklingen blev foretaget på.

### Den politologiske folkeskole

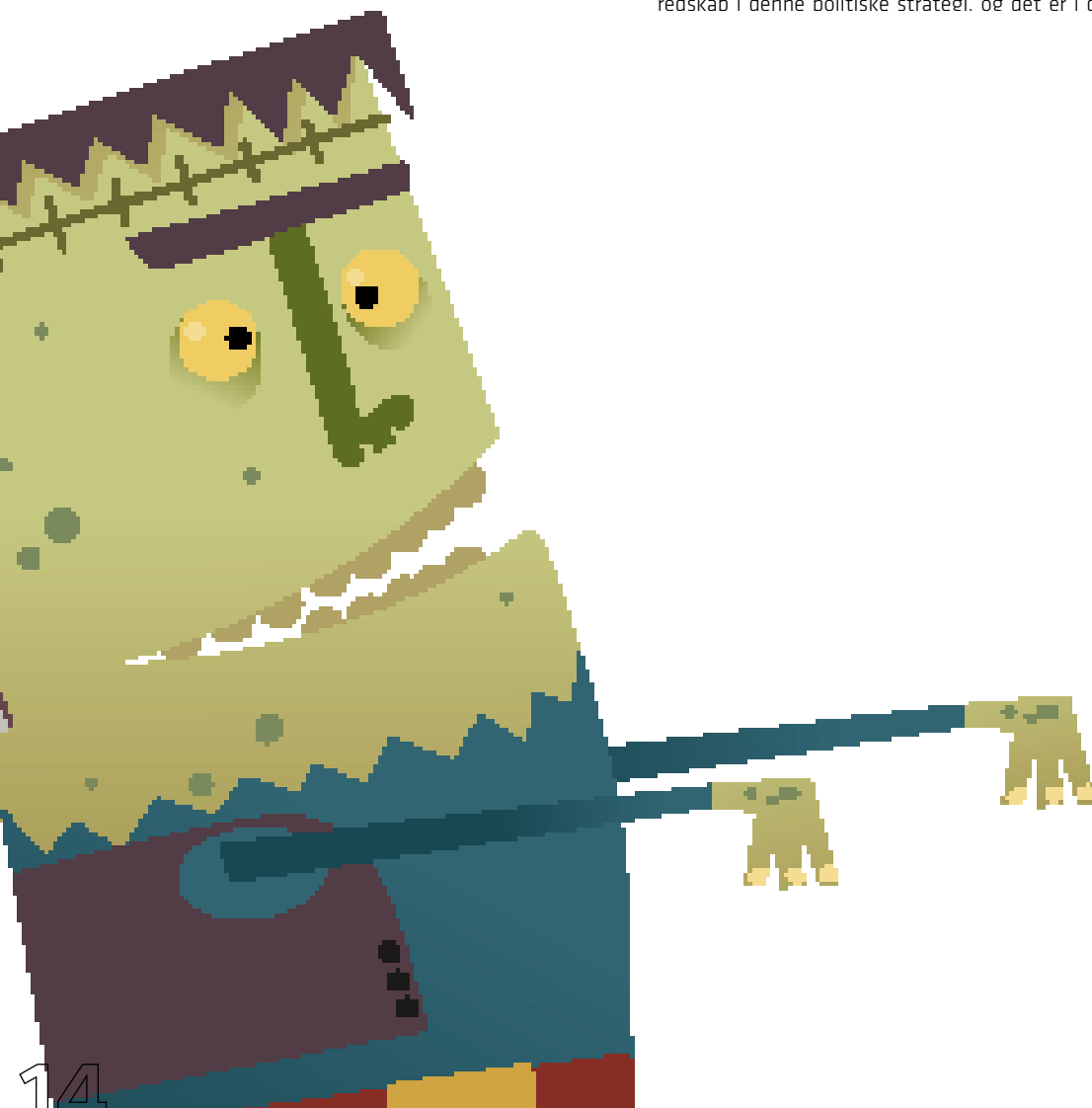
Vender vi os mod spørgsmålet om, hvorvidt evalueringsmonstret har fundet fodfæste i den danske folkeskole, eller om det er lykkedes lærere at tæmme uhyret, blive svaret nok et *både-og*. På den ene side har de sidste års politiske tiltag afsløret et markant ønske om fra centralt hold at styre skolens virksomhed gennem undervisningsstandarder (Fælles Mål), skærpede krav til lærerens anvendelse af individuelle læringsmål for eleverne (Elevplaner) og standardiserede test. På den anden side tyder det tidligere omtalte igangværende forskningsprojekt på, at selv om den centrale styring af skolens virksomhed opleves som skærpet inden for de seneste år, så er hverdagens undervisning ikke grundlæggende blevet ændret – endnu! For flere lærere udtrykker samtidig ængstelse for, at den øgede standardisering af undervisningen og den dertil knyttede evaluering på længere sigt vil kunne få den betydning, at lærere vil kunne finde det opportunt at tilrettelægge deres undervisning således, at en stor del af undervisningstiden vil blive anvendt til at give eleverne færdigheder og strategier til at mestre løsningen af de centrale test.

Samtidig tyder meget på, at den udvikling, som Mogens Nielsen advarede imod, nu er indledt, og at dette bl.a. (muligvis ubevidst) er sket med hjælp af danske evalueringsforskere. Fra politisk side blev en nyliberalistisk, kulturel værdikamp allerede annonceret ved Fogh Rasmussens regerings tiltræden, hvilket bl.a. har betydet, at der i dag i langt højere grad end tidligere anlægges et økonomisk markedssyn på den offentlige sektors virksomhed, herunder folkeskolens. Der skulle gøres op med "rundbordspædagogikken",

og skolens undervisning skulle effektiviseres og gøres målbar. Det blev hævdet, at OECD's PISA-undersøgelser kunne dokumentere, hvorledes tidligere tiders arbejde i skolen var slået fejl, hvilket der måtte rettes op på. Der måtte en kraftigere central styring til, og politisk blev det bl.a. søgt effektueret gennem indførelsen af undervisningsstandarder i skolens fag og standardiserede test.

Evaluering blev som nævnt det primære styringsredskab i denne politiske strategi. og det er i denne

n ve-  
: eva-  
: som  
ering,  
i den  
have  
dette  
ame-  
op er  
lerfor  
r ud-  
sfelt.  
g, når  
jansk  
nslag  
, der  
i lig-  
øiske  
siste-





ret et langt bredere syn på evaluering som begreb og praksis, idet det bl.a. har omfattet didaktisk refleksion og som sådan har været et integreret aspekt ved lærernes professionelle, pædagogiske kompetencer. Det har således været karakteristisk for den danske folkeskole, at evalueringer primært har været designet og anvendt af skolens lærere, og at de har været benyttet som arbejdsredskaber for den enkelte lærer i forbindelse med dennes fortløbende kvalitetsudvikling af undervisningen, der er sket under direkte hensyntagen til såvel den enkelte elev som den samlede elevgruppe. Fokus har været evalueringens formative aspekt, og evalueringernes resultater har "tilhørt" læreren som didaktiker. Og netop dette forhold, at danske lærere har fungeret som didaktikere, har været det særkende i denne undervisningstradition, der har adskilt dem fra deres angelsaksiske kollegaer og bl.a. bidraget til udviklingen af den internationalt set højt respekterede danske folkeskolemodel.

Men måske er det netop det, der er intentionen med den aktuelle danske politik på skoleområdet, nemlig at erstatte den traditionelle danske folkeskolemodel med en angelsaksisk inspireret politologisk grundskole? For hvis kvaliteten i den danske folkeskole først og fremmest ønskes dokumenteret gennem centralt udarbejdede programevalueringer, der refererer til politisk fastlagte standarder for undervisningens indhold (*curricula*), eksisterer risikoen for, at lærere umærkeligt vil tilrettelægge deres undervisning således, at deres elever vil kunne klare sig bedst muligt i de eksterne test. Men sådanne, som det også er påvist med hensyn til PISA-undersøgelserne (Hopmann m.fl. 2007), formår ikke at omfatte skolens samlede dannelsesopgave, idet de alene retter sig mod elevernes faktuelle viden inden for dele af fagenes områder. Herved tenderer de at reducere skolens kvalitet til det, der alene er umiddelbart kvantificerbart og målbart. Og sker det, vil den politologiske folkeskole være en realitet.

## Litteratur

Albæk, Erik (2001): "Hvorfor nu al den evaluering?" I Peter Dahler-Larsen og Hanne Kathrine Krogstrup (red.): *Tendenser i evaluering*. Syddansk Universitetsforlag.

Andersen, Michael (2004): *Intern evaluering af undervisning*. Gyldendal.

Dahlberg, Magnus og Evert Vedung (2001): *Demokrati och brukarutvärdering*. Studentlitteratur.

Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion - om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, Peter (2000): "Evalueringernes begrundelsessammenhænge". I *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*, 4. årgang, nr. 6, november, p. 11-16.

Dahler-Larsen, Peter (2003): *Selvevalueringens hvide sejl*. Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, Peter (2006): *Evalueringens kultur. Et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup (2001): "Tendenser i evaluering - en introduktion". I Peter Dahler-Larsen og Hanne Kathrine Krogstrup (red.): *Tendenser i evaluering*. Syddansk Universitetsforlag.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2006): *Evalueringsmodeller*, 2. udgave. Academica.

Hopmann, Stefan Thomas, Gertrude Brinek og Martin Retzl (red.) (2007): *PISA zufolge PISA - PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA Keep What It Promises?* Lit Verlag.

Nielsen, Mogens (1990): "Kvalitets-apostlenes gerninger". I *Folkeskolen* nr. 3, p. 64-66.

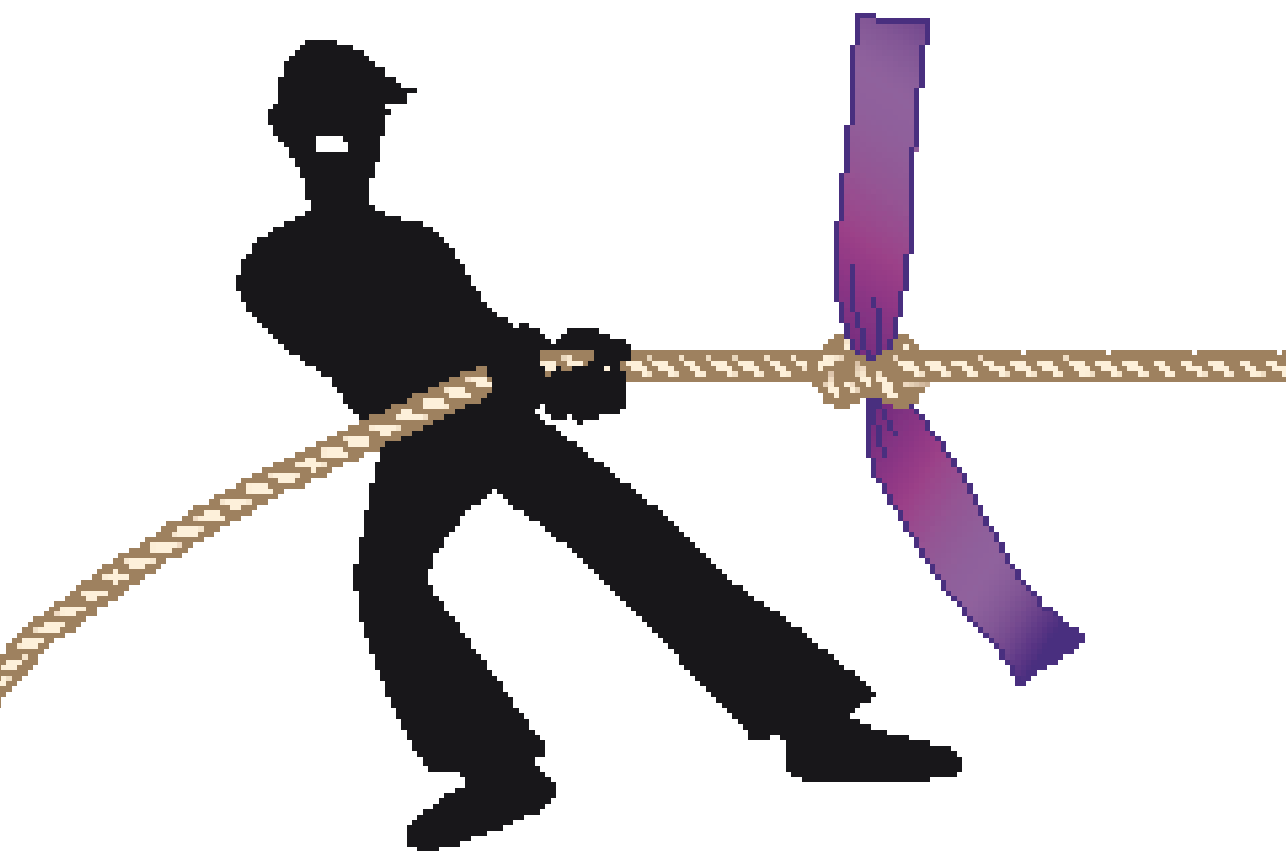
Olsen, John Villy (1998): "Lærerne skal tæmme uhyret". I *Folkeskolen* nr. 35, p. 4-6.

Olsen, Leif og Olaf Rieper (2005): "Evalueringensbegrebet, modeller og paradigmer". I Olaf Rieper (red.) (2005): *Håndbog i evaluering. Metoder til at dokumentere og vurdere proces og effekt af offentlige indsatser*. AKF Forlaget

Vedung, Evert (1998): *Utvärdering i politik och förvaltning*, 2. udgave. Studentlitteratur.

*Mål og med - et oplæg til debat om kvalitet i undervisning og uddannelse i Danmark* (1989), Forlag: Undervisningsministeriet

Artiklen følger et evalueringstilfælde fra en skole, hvor ledelsen og personalet var endt i en konflikt om, hvordan lærernes samarbejde skulle udformes. Konflikten handlede om, at forestillingen om ens eget arbejde og andres motiver var fastlåst. Evalueringen forsøgte på pragmatisk vis at opløse dette og bidrage til en mere fleksibel forståelse af forholdet mellem organisation og organisering, dvs. hvordan man formelt styrer samarbejdet, og hvordan det reelt går til. Det centrale er, hvordan man opfatter de behov, som bør styre organiseringen.



**Rolf Lander**

*Evalueringsprofessor, Göteborg Universitet*

*Oversat af Astrid Holtz*

# Lærer- samarbejde

” der findes næppe anden skoleudvikling end

ningerne var henholdsvis samfundsvidenskabeligt og

enes møder ikke var særlig effektive, og at de gamle kontakter i faggrupperne stadig dominerede samarbejdet. Man besluttede da enstemmigt, at lærerne skulle bytte kontor. I stedet for at sidde sammen med sine fagkollegaer skulle man dele kontor med lærere fra teamet. Da lærerne vendte tilbage fra sommerferien, var deres skriveborde sat på den nye måde. Med dette spidsede situationen for alvor til.

En stor del af lærerskaren var meget ophidset. Men ikke alle. Professionslærerne (26 % af omkring 70 lærere) var meget mere indstillet på at organisere sig efter studieretningerne. I virkeligheden var der for flere af dem ikke den store forskel på faggrupper og studieretninger, eftersom deres fag kun var i en studieretning.

I efteråret 2007 blev jeg kontaktet af skolen for at evaluere situationen. De havde for nylig fået en ny rektor, som var ivrig efter at løse konflikten. Dette skabte visse forhåbninger hos personalet om at vende tilbage til den tidligere organisering. Hvordan skulle jeg gå til opgaven? Jeg bestemte mig for at følge tre retningslinjer: Evalueringen skulle være synlig, så den gav håb om, at der var forandringer i sigte. Den skulle

personalemøde, indbød jeg alle, som ønskede det, til indledende samtaler i løbet af to halve dage i løbet af samme uge. Jeg besøgte samtidig teamenes nye kontorer. Efterfølgende skrev jeg et internt notat, som blev diskuteret med ledelsen og derefter blev bekendtgjort for personalet. I notatet fandtes en tidsplan for interview med elevgrupper, studievejledere, skoleledere og faglige repræsentanter samt et spørgeskema til lærerne. Mod slutningen af evalueringsperioden præsenterede jeg mundtligt min foreløbige tolkning af situationen for personalet. De fik desuden et skriftligt materiale, som redegjorde for lærerspørgeskemaets resultat samt yderligere data fra byens officielle kvalitetsrapport (årlige spørgeskemaer til elever og personale). Den efterfølgende uge talte jeg med tre lærergrupper. Hensigten var dels at få respons på informationerne, dels at stimulere diskussionen om, hvordan samarbejdsorganiseringen kunne ordnes. Lærerteamene udnævnte deltagere, og forskellige lærerkategorier deltog i alle grupperne, i alt 30 % af lærerskaren. Derefter blev den færdige rapport videregivet på et møde med skoleledelsen og de faglige repræsentanter. Reelt havde evalueringen på daværende tidspunkt beskæftiget personalet i fem en halv uge.

ikke favorisere ledelsen, hvad angår information om situationen. Ledelsen skulle have samme evalueringresultater som personalet og høre de samme argumenter fra mig, som jeg gav de to faglige organisationer. Den skulle beskrive situationen, så folk genkendte sig selv, samtidig med at den måtte finde argumenter, som løsnede op for stivnede forestillinger om samarbejdet. Mine udgangspunkter var altså i høj grad pragmatiske. Evalueringen sigtede mod at øge mulighederne for at komme ud af en fastlåst situation.

### **Evalueringens synlighed og fart**

Evalueringen måtte gå så stærkt og være så synlig, at personalet mærkede, at sagen hele tiden udviklede sig. Da jeg præsenterede evalueringen på et

### **Genkendelige og udfordrende argumenter**

Det er en almindelig opfattelse, at evalueringer skal fokusere på målene for en virksomhed eller på forandring og måle, om målene nås. Skoleledelsen havde fra begyndelsen nedskrevet sine intentioner. De viste sig både uanvendelige og anvendelige. De var ikke tilstrækkeligt præcise til, at man skulle kunne udlede tydelige kriterier for, hvordan forandringen burde ske, og hvilke resultater man forventede. Dette er ikke usædvanligt. Nogle gange fordi målet er et kompromis, som vil blive ødelagt, hvis man bliver for tydelig. Somme tider fordi man vil give plads til nye tanker og ikke låse udviklingen fast. For det tredje kan det af og til bero på, at man ikke formår eller orker at gennemtænke konsekvenserne, men bare vil i gang med

noget nyt. Jeg tror, at bevæggrundene her var både anden og tredje forklaring. Dog kunne de opstillede mål bruges, fordi de udpegede to tydelige problemer: Både støtten til eleverne og udviklingen af undervisningen havde tydelige fejl. Motiverne for forandringen pegede på noget væsentligt, på trods af at løsningen ikke accepteredes af så mange. Den søgte løsning - med forskellig mødeorganisering for de to problemer - var derimod ikke særlig fleksibel i forhold til de reelle behov. Den skelnede mellem udvikling for eleverne og udvikling for fagene, hvilket ikke kan være særlig frugtbart. Som i så mange administrative reformer overvurderedes evnen til at lede i formelle organisationer (Czarniawska 2005).

Mine undersøgelser viste, at personalet og ledelsen sad fast i en stereotyp diskussion om organisationsformerne, som gjorde det svært for dem

at forstå hinanden. Jeg mente, at stereotypien måtte udfordres, hvis man skulle kunne tage fat på mere reelle problemer. Mange lærere opretholdt forestillinger, som ikke tog tilstrækkeligt hensyn til det, der truede skolen, eller som overdrev, hvad de mente, var skolens styrke. Evalueringen skulle forsøge at udfordre sådanne forestillinger. Produktive udfordringer er imidlertid sjældent mulige, hvis den, der udfordres, ikke kan genkende sig selv i noget af argumentationen. Evalueringen skulle tilvejebringe en beskrivelse af situationen, som både kunne accepteres som rimelig, og som åbnede for refleksion. Dette handler om troværdighed, som af House (1980) fremlagdes som

et særligt validitetskriterium for evaluering. Troværdighed kan dog være et tveægget sværd, for det sker let, at evaluanden formår at fremstå som troværdig over for en del af sit publikum, men ikke over for resten. En søgen efter troværdighed kan forvandles til en retorisk attitude for at fange så mange som muligt på bekostning af saglig validitet (Lander 1991).

” Man må lære, at man er gammel nok til at tage hånd om sig selv, man har selv det største ansvar, det får man altid at vide, og så bliver der ikke nogen naturlig kontakt. Jeg synes, man har god kontakt med visse lærere. Man får tit at vide, at man skal tage hånd om sig selv - hele mentaliteten i skolen er sådan, men man kunne godt få bedre feedback. I andre? Det virker egentlig okay alligevel. Vi hører ofte, at vi går her på eget ansvar. En del lærere siger det i hvert fald. ”

### Elevernes behov for støtte

Personalet oplevede, at elevernes studieforudsætninger var blevet ringere de seneste par år, og havde set, at antallet af elever var gået ned, så nogle lærere var blevet sagt op. Man vidste, at elevernes bedømmelse af skolen i byens kvalitetsrapport ikke var så god. Men jeg syntes, de havde behov for at blive mindet om, at elevernes tiltro til skolen "sammenlignet med andre skoler, du kender" kontinuerligt blev mindre mellem 2004 og 2007, og at der var en me-

get tydelig forbindelse mellem bedømmelsen af "kontakten med lærere" og optagelseskaraktererne til skolen - begge faldt kraftigt. Opfattelserne af de øvrige kommunale gymnasieskoler i byen var mere positive.

Færre elever med højere karakterer søgte ind på skolen end tidligere, og dermed blev andelen af elever med dårligere studieforudsætninger relativt større. Illustration med dette indhold blev præsenteret som grundlag for diskussion. Svenske gymnasieskoler i storbyerne har i de seneste par år befundet sig i en ny situation, eftersom eleverne frit kan vælge skole, og de tager statens økonomiske ressourcer med derhen, hvor de søger.

Eleverne pegede i samtaler på de store forskelle i lærernes optræden. En del lærere kunne man altid henvende sig til og få hjælp, andre syntes, at man som elev skulle påtage sig sit eget ansvar.

Eleverne oplevede altså, at snakken om ansvar var en måde for visse lærere at værgе sig mod nærmere relationer eller mere intensiv støtte. Samtidig øgedes andelen af elever med sådanne behov. Det var ikke selvfølgelig, hvordan problemet skulle angribes, men ledelsen håbede på et udviklingsarbejde, der fokuserede på studieretningerne. Til dette svarede mange lærere, at teamene ikke passede til den slags støtte, eftersom lærerne i teamene ofte ikke havde "fælles elever". Med det mente man, at eleverne i samme klasse havde forskellige valgfag, og derfor underviste man ofte nogle elever og ikke andre i klassen. Jeg fandt tal på dette, og det passede for en stor dels vedkommende: 52 % af lærerne underviste mindre end halvdelen af sit teams elever. Det kan altså meget vel ske, at man ikke underviser nogle af de elever, som andre lærere i teamet behøver hjælp til. Faktisk syntes jeg, at man holdt så hårdt på dette argument, at det lignede en kollektiv forsvarsmekanisme. Man kan støtte hinanden allievel. Hvis man accepterer tanken om, at det er en

Det er nærmere sådan, at visse lærere ikke ville engagere sig i den type problemer eller ikke evnede at se, at her var et redskab til gensidig støtte, man kunne tilegne sig. I stedet blæstes en forhindring op til et uløseligt problem.

### Udviklingsarbejde i undervisningen

Opfattelsen af, at udviklingen af undervisningen blev skadet af flytningen af arbejdspladserne, var grundmuret fra mange sider. Lærerspørgeskemaet viste, at 69 % havde fået en forringelse i den daglige kontakt med fagkollegaer, mens 31 % ikke var særligt påvirkede. Forbløffende mange skelnede i samtalsløbet ikke mellem udvikling og dagligt samarbejde på anden vis. Men forskellen var der alligevel.

I lærerspørgeskemaet måles graden af autonomt og kritisk samarbejde. Begge er positive fænomener, man støtter hinanden. Men i det kritiske samarbejde kommer man nærmere ind på livet af hinanden ved at bytte informationer om, hvordan man gør, man hjælper hinanden på konkrete måder, man lærer meget af hinanden. Begreberne kan sættes i relation til Laves og Wengers (1991) teori om praksisfællesskaber. I den læses der stor vægt på "leitetim perifer deltæelse".

kollega, man skal hjælpe, ikke dennes elever direkte. I samtalerne med lærere kom det frem, at noget sådan faktisk spontant var sket nogle gange, og desuden var der allerede en fremgangsmåde, hvor studievejlederne havde tre møder pr. termin med hvert lærerteam. Det fungerede udmærket for en del lærere:

” Vi går til dem og kan lufte vores problemer.

Princippet er godt og fungerer for mig...

... Og for mig...

...Ikke for mig,

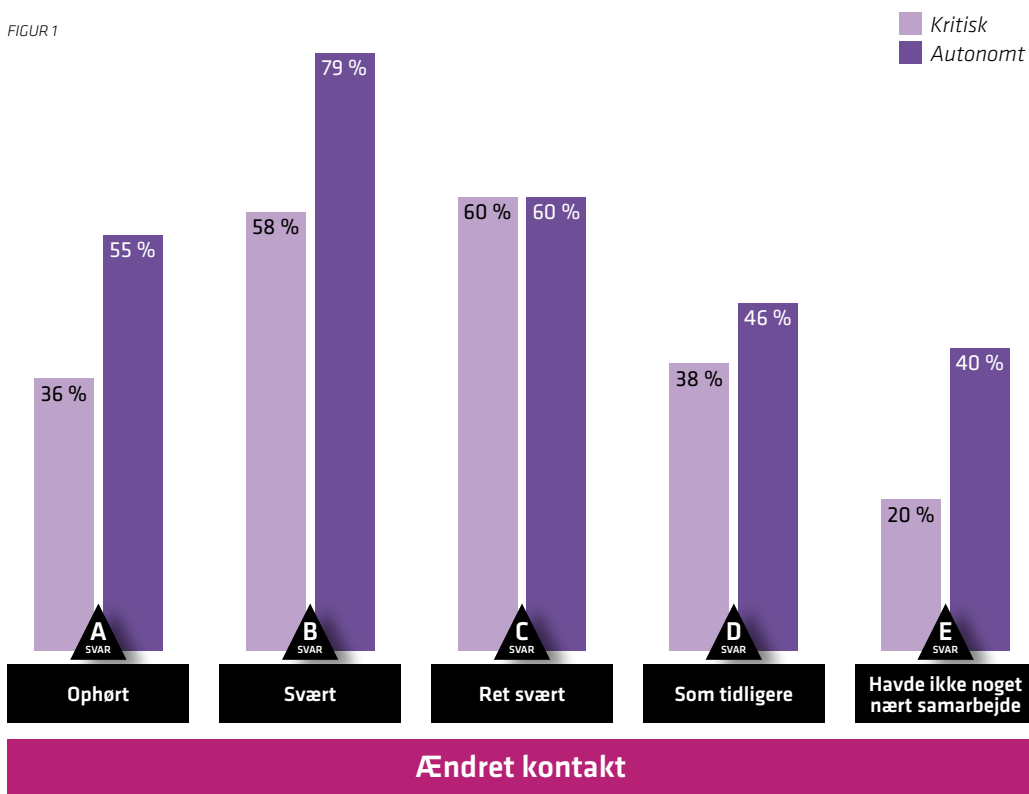
for jeg har ingen fælles elever. ”

Man skal opfattes som legitim i fællesskabet for at få adgang til det, og alle, som er (relative) nybegyndere, er perifere i forhold til det fulde medlemskab, de stræber efter. Mindre erfarne kollegaer får i kritisk samarbejde adgang til fællesskabets perifere legitime deltagelse, hvor selv erfarne skiftes til over for hinanden at være eksperter og tilfældige nybegyndere. Den autonome måde at forholde sig på anerkender kollegaens legitimitet, men giver ikke særlig stor adgang til deltagelse. Ifølge Lave og Wenger er adgangen til deltagelse en altafgørende mekanisme for lærende.

På vores skole oplevede 45 % af lærerne en kritisk måde at forholde sig til kollegaer i faggruppen på, mens 61 % havde et godt autonomt samarbejde med samme gruppe. Krydsregner man målingen, viste 39



FIGUR 1



### Hvad skete der med kontakten med dem, du tidligere samarbejdede tæt med?

- A: Den stoppede helt eller praktisk talt helt
- B: Den blev opretholdt med stort besvær
- C: Den blev opretholdt med ret stort besvær
- D: Den fungerer ca. lige så godt nu som tidligere
- E: Ie havde ikke så nært samarbejde tidligere

Procent som benytter to typer af lærersamarbejde i faggruppen (kritisk eller autonomt), efter hvordan de oplever mulighederne for at opretholde kontakten med dem, man samarbejdede med før kontorflytningen. Spørgsmålsformuleringer nedenfor. Ved samarbejdsspørgsmålene angives den positive mening pr. spørgsmål samt troværdigheden for begge faktorer.

Spørgsmål om **AUTONOM** (a-c) og **KRITISK** (d-f) samarbejde (tilsvarende spørgsmål blev stillet om teamets samarbejde).  
Troværdighed for begge faktorerne (Cronbachs alfa): 0,87.

### Lav en bedømmelse af, hvordan samarbejdet mellem lærere med samme eller nærliggende fag fungerer:

- A:** Lærere stoler på hinandens støtte i vanskeligheder (58 %)
- B:** Alle lærere deler gerne råd og erfaringer (61 %)
- C:** Her kan man spørge kollegaerne, når man er kørt fast i noget på sit arbejde (68 %)
- D:** Jeg beder ofte kollegaer kigge på mit arbejde for at give mig respons (48 %)
- E:** Kollegaer beder mig ofte om hjælp til at bedømme elevens udvikling i faget (37 %)
- F:** Vi diskuterer hinandens metoder så indgående, at vi alle lærer noget (38 %)

% sig at have godt samarbejde af begge slags og 20 % dårligt samarbejde af begge slags. 23 % havde god autonom, men dårlig kritisk samarbejde. 6 % havde godt kritisk, men godt dårligt autonomt samarbejde.

Nogle år tidligere havde jeg foretaget et stort studie af ca. 1200 gymnasielærere med tilsvarende spørgsmål (Lander og Giota i Skolverket 2003). I forhold til kritisk samarbejde virkede det som om, vores skole lå ca. 20 % lavere end gennemsnittet i det store studium. Om det har været sådan i lang tid, eller om det er blevet sådan på grund af omorganiseringen, er ikke let at vide. Vi kan dog få visse fingerpeg i figur 1. Her ser vi, at andelen af lærere med kritiske og autonome måder at forholde sig på i begge tilfælde er højest blandt dem, der har haft svært ved at opretholde samarbejdet med de kollegaer, de ønskede at samarbejde med efter flytningen. Det ser altså ud, som om skolen gennem forandringen har mistet meget i udviklingspotentialer ved at have besværliggjort samarbejds mulighederne for de udviklingsparate lærere. Teamene havde ikke kunnet give nogen erstatning. Der havde 40 % af lærerne autonomt samarbejde og kun 16 % havde kritisk samarbejde.

Sagen er imidlertid mere kompleks end som så. Et kritisk samarbejde behøver ikke at indebære, at skolen som helhed har brug for hjælp til sin udvikling. Disse lærere kan holde sig for sig selv med deres form for samarbejde. Lærerspørgeskemaet viste dog, at det at have vænnet sig til kritisk samarbejde var positivt for faggruppen. Jo mere man samarbejdede på den kritiske måde, jo mere fandt man ud af, at "vi har fungerende arbejdsformer", "faggruppens møder er en støtte for mit lærerarbejde" og i særdeleshed, at "på møderne har vi konstruktive diskussioner om fagets tilstand og udvikling". Det kritiske samarbejde korrelerede 0,45 med hele faktoren for disse spørgsmål om faggrupperne. Men totalt syntes kun en tredjedel af lærerne, at man havde velfungerende arbejdsformer og konstruktive diskussioner.

Det kritiske samarbejde var i høj grad bundet til faggruppen, og det fik den konsekvens, at samarbejdet fungerede meget forskelligt i forskellige faggrupper. Dette var ikke til almen diskussion, men kom frem i samtaler, jeg havde med lærere. Det betyder, at en tilbagevenden til den gamle ordning mest bare skulle genoprette udviklingspotentialer i de faggrupper, hvor samarbejdet tidligere var godt. De andre faggrupper var ikke med sikkerhed hjulpet af dette.

Et andet forhold understregede, at den gamle ordning heller ikke var helt egnet til udvikling. I interviewene med lærergrupperne tog jeg op, hvordan skolens udviklingssituation så ud og virkede. Svarene var så godt som enstemmige – man var meget misfornøjet med den kompetenceudvikling, der var aftalt. I alle tre grupper talte man om manglen på fagrelateret efteruddannelse. I alle tre grupper var man enige om, at det manglende en tydelig struktur og en plan for, hvordan kompetenceudviklingen skulle foregå. Nogle stemmer:

” Der finder næsten ikke noget system.

Ingen plan.

Under udviklingssamtalen, da taler man om det, men der sker ikke noget.

Det er det samme for os.

Det er op til hver enkelt.

Vi har alle 2000,- pr. år til efteruddannelse. Vi kan låne penge af hinanden. ”

Det var karakteristisk nok meget individuelle løsninger, som blev luftet, men mangelvaren syntes i særdeleshed at være systematisk udviklingsarbejde i samarbejde med andre. Det er nu årtier siden, to amerikanske forfattere (Joyce og Showers 1980) foretog et studie af effektiv efteruddannelse, hvor lærerne virkelig kunne tage noget brugbart med sig hjem. En større effekt blev opnået, hvis alle elementer i "efter-

uddannelseskæden" var at finde og desuden kunne arbejde godt sammen:

## *Teori Demonstration Øvelse*

### *Opsamling Undervisning*

I de senere led af kæden bliver den praktiske grænse mellem efteruddannelse og udviklingsarbejde udvisket. Men den svenske tradition stopper ofte ved kædens første led, dvs. ved informationer via forelæsning. Mere avanceret opsamling og undervisning er sjældent, delvist fordi det er temmelig dyrt. Men det er netop sådan noget, som lærere, der er vant til kritisk samarbejde, kan lære at hjælpe deres kollegaer med. Det kræves selvfølgelig, at lærere accepterer at have uformelle ledroller over for hinanden. At påtage sig sådanne roller er et voksende internationalt fænomen (se fx Spillane m.fl. 2007). Det kaldes ofte "distributed leadership" og er selv i Sverige begyndt at blive almindeligt, fx i grundskolen. Ledelsens forslag om, at teamene skulle have særlige ledere, kan opfattes som et sådant fænomen, men jeg kunne ikke se, at der fandtes nogen bestemt idé om læring

negative. De sidstnævnte dominerede helt. Somme tider gik de positive deres vej i vrede, fordi deres indlæg blev negligeret, og jeg fandt ud af, hvad de mente på tomandshånd. Deres meninger var ikke ukendte på skolen, men de følte sig forhindret i at luften dem åbent. Man kunne tale om dem i fortrolige øjeblikke, selv til meningsmodstandere, men visse stærke kritikere af reformen havde faktisk monopoliseret den offentlige debat.

Det, jeg så, er en sædvanlig form for magtudøvelse i organisationer. Samtaler i grupper bygger på, at man skiftes til at tale, og turtagning er en måde at fordele magten på (Stacey 1996). Samtaler organiserer gruppens erfaringer, individuelle såvel som kollektive, i samme udbytte. Det er på denne måde, nybegyndere i legitim perifer deltagelse lærer at tale (og tie) på samme måde, som de fuldgældige medlemmer gør. Ved at lære at fortælle erfaringsrelevante "stories" bliver nybegynderen legitim deltager. Der fandtes en sådan "story" på vores skole, som bidrog til, at kritikere af reformen forbigik de positive kollegaer. Alle var nemlig negativt indstillet i forhold til, hvordan reformen var blevet indført. Man sagde, at lærerne var blevet kørt over. Man mente, at den daværende ledel-

koblet til forslaget. Det gælder om ikke at stivne i en administrativ ledelse. Bennet, Wise og Woods (2003: 9 f.) understreger betydningen af "a strong theme of fluid leadership, resting on expertise rather than position, exercised through changing *ad hoc* groups..."

#### **Forestillinger om skolens ånd**

En udfordring, jeg ville give lærerne, gjaldt manges forestilling om det gode diskussionsklima på skolen. De anså dette som skolens stærke side, men de havde ikke lagt mærke til, at den igangværende krise kraftigt havde undergravet en sådan ånd. For en nytillkommen på skolen var det tydeligt, at debatten havde meget faste rammer. I de indledende samtaler sad der ofte mennesker, som var positive over for teamorganiseringen, side om side med dem, som var

se indledte en "falsk dialog", fordi den allerede havde bestemt sig. Et forsøg i begyndelsen på at gøre forandringen nemmere ved hjælp af en ekstern konsulent slog helt fejl, fordi denne købte ledelsens version af situationen og forsøgte at overtale personalet i stedet for at mægle. Den almene oprørthed over dette var skyld i, at der med tiden blev udviklet et såkaldt skyggeemne. Sådan kalder Stacey (1996) de ting, man ikke siger højt, hvis man ikke stoler på dem, man taler med. Det ting, man kan sige højt til alle, kalder han legitime emner. Skolens debat havde indskrænket de legitime emner om samarbejde til fordel for dem, som talte for den gamle ordening med faggrupper. At det var sådan, overraskede ret mange lærere, efterhånden som de blev klar over det. Sådan ville man jo ikke have det med sine kollegaer.

### Et par forslag

Studieretningsteamene var kompromitteret i mange læreres øjne. En omorganisering af kontorer efter faggruppeprincippet ville ikke løse de faktiske udviklingsproblemer på skolen. Man havde behov for at finde en måde, som tillod et mere produktivt udviklingsarbejde, både hvad angår elevstøtten og undervisningen. Jeg argumenterede for, at alle dele af organisationen ikke behøvede at have samme struktur.

Et par team – af stærk professionsrettethed – fungerede godt. En løsning kan da være at lade dem fortsætte og passe rekrutteringen af faglærere (altså ikke professionslærere) på frivillig basis. For de øvrige vedkommende kunne man i stedet for satse på klasselærerne og finde en form for støtte til dem, som ikke havde teamets oplevede ulemper. Det springende punkt var jo, hvordan man skulle lære at lære af hinanden på trods af, at man ikke kendte de elever, der havde problemer. Man skulle lære at hjælpe de kollegaer, som havde problemer. Jeg havde tidligere beskrevet en interessant støtteform på en grundskoles udskoling i den samme by, hvor skoleledere og studievejledere hjalp klasselærerne med at gennemføre gruppesamtaler i deres klasser på en organiseret og støttende måde (Lander 2005).

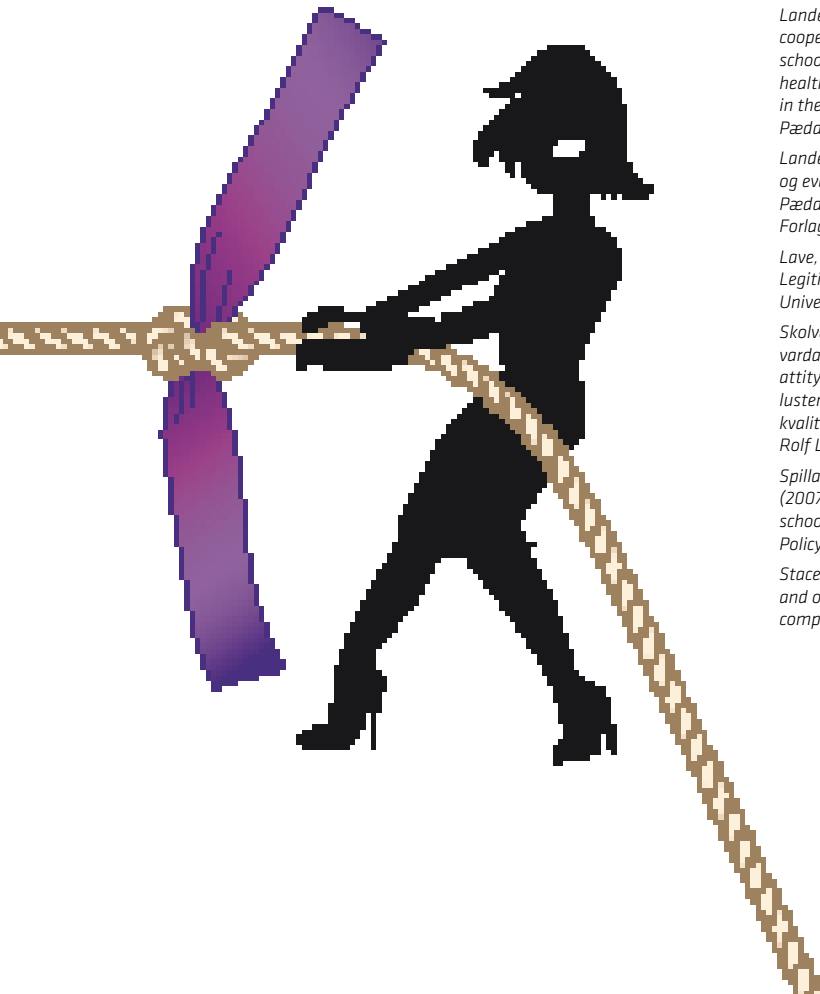
kunne anvende sine midler til. Næste skoleår omdannedes grupperne, men det hændte, at grupper fortsatte længere end et år (Hägglund og Lander 1989).

Centralt i begge tilfælde er, at ledelsen livligt deltager i planlægning og organisering og selv faktisk deltager konkret af og til. Skolen var stivnet i formelle former – team- eller faggruppemøder, kontororganisering – i stedet for at fokusere på, hvordan hvert individ i personalegruppen kunne finde samarbejdspartnere til fælles udviklingsprojekter. Som evaluand vil jeg ikke fremhæve særskilte fortrin i de to ovenstående forslag – de er mere eksempel på, hvordan man kan blive mere systematisk uden at låse sig for meget fast.

Der er ingen tvivl om, at skoleledelsen tre år tidligere havde forstået karakteren af truslen mod skolen, hvad angår rekrutteringen af elever og deres holdninger. Men den løsning, man valgte, var skabelonagtig og passede ikke til den dominerende lærergruppes professionelle måde at forholde sig til tingene på. Løsningen blev taget blandt de forestillinger om samarbejde, politikere og skoleadministratorer foretrak, nemlig at samarbejde kræver en teamorganisering, og at teamene bør have ledere. Mange forskere

En idé for udviklingsarbejde, der er værd at beskæftige sig med, blev udformet for flere år siden på et andet gymnasium. Her dannede lærerne i løbet af et skoleår spontane grupper ved at offentliggøre deres planer og derved tiltrække kollegaer. Når en gruppe dannedes, samlede man sine individuelle efteruddannelsesmidler og anvendte dem sammen til at købe litteratur, betale en seminarielærer eller andet. Gruppen lavede en aftale med rektor om, hvad man skulle

har peget på tendensen til at vælge populære idéer, hvis formål mere er at fremvise et eftertragtet billede af sig selv end at udforme løsninger, som passer til netop den situation. Det peger på en almindelig menneskelig egenskab – vores lyst til at efterligne og rette os efter moden. Sådan noget sker selv inden for evaluering, men nogle gange kan evaluanden se fænomenet hos andre og være med til at standse processen til fordel for et øjeblikks eftertanke.



## Litteratur

Bennet, N. C. Wise og P. Woods (2003): *Distributed leadership. Full report. National College for School Leadership* ([www.ncsl.org/literaturereviews](http://www.ncsl.org/literaturereviews)) "

Czarniawska, B. (2005): *En teori om organisering: Studentlitteratur.*

House, E. (1980): *Evaluating with validity. Sage.*

Hägglund, S. og R. Lander (1989): *Fem gymnasieskolor. Utvärdering av deltagandet i reformprogrammet "Gymnasieskola i utveckling" 1985/86-1988/89. Rapport fra institutionen for pædagogik. Göteborgs Universitet.*

Joyce, B. og B. Showers (1980): "Improving inservice training: The message of research". I *Educational Leadership*, nr. 37, s. 379-386.

Lander, R. (1991): "Rhetoric and evaluation". I *Nordisk Pedagogik*, Vol 11, Nr. 3, s. 135-146.

Lander, R. (2005): "Professional competition and cooperation frame health promotion in Swedish schools". I S. Clift og B. Bruun Jensen (red.): *The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.*

Lander, R. (2007): "Organisationsudvikling og evaluering i skolen". I B. Christensen (red): *Pædagogisk evaluering - en grundbog. Kroghs Forlag. s. 83-106.*

Lave, J. og E. Wenger (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.*

Skolverket (2003): *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002. Forfattet af Rolf Lander og Joanna Giota.*

Spillane, J. P. E. M. Camburn og A. Stitzel Pareja (2007): "Taking a distributed perspective to the school principal's workday". I *Leadership and Policy in Schools*, Vol.6, issue 1, s. 102-125.

Stacey, R. D. (2003): *Strategic management and organisational dynamics. The challenge of complexity. (4:e uppl). London: Prentice Hall.*



# Mange veje

mod en stærk  
evalueringskultur  
i folkeskolen



**Katja Munch Thorsen**  
 Områdechef, Danmarks  
 evalueringsinstitut (EVA).

En systematisk og stærk evalueringskultur i folkeskolen er blevet en målsætning, som der i stigende grad stræbes efter, og det er en af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) vigtigste opgaver at beskæftige sig med temaet på mange forskellige niveauer. I denne artikel fortæller EVA's chef for området for grundlæggende uddannelse og undervisning om de aktuelle projekter, som EVA gennemfører, og om, hvordan de tilsammen giver en hånd i ryggen på projektet at skabe en god folkeskole.

I 2004 pegede et OECD-review på, at der var brug for en styrkelse evalueringskulturen i den danske folkeskole. Pointen er blevet bekræftet i flere undersøgelser, som EVA har gennemført. EVA nåede bl.a. samme konklusion i en evaluering af undervisningsdifferentiering fra 2004, i undersøgelsen af den løbende evaluering fra samme år og i evalueringen af kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen fra 2005.

Alle rapporter viser, at der er et behov for at styrke arbejdet med systematisk vurdering af og opfølgning på, hvordan arbejdet i skolen skrider frem i forhold til de mål, man sætter sig for undervisningen og for elevernes udbytte af undervisningen. Flere statslige tiltag som fx elevplaner og kommunernes kvalitetsrapporter er siden sat i verden for at styrke evalueringskulturen.

For EVA er det at fremme skolers og kommuners evalueringskultur en del af målet for rigtig mange aktiviteter. Denne artikel præsenterer en række projekter og undersøgelser, som EVA har sat og vil sætte i søen, og hvor EVA spiller forskellige roller i forhold til evaluering i folkeskolen.

### **Aktiviteterne kan deles op i tre hovedkategorier:**

#### **Undersøgelser af statslige redskaber til en styrket evalueringskultur:**

EVA er p.t. i gang med at undersøge implementeringen af to statslige tiltag, som skal bidrage til en styrket evalueringskultur, nemlig de kommunale kvalitetsrapporter og elevplaner. Undersøgelserne skal både give en status over arbejdet med de nye redskaber og inspirere kommunerne og skolerne i deres arbejde med redskaberne i fremtiden.

#### **Undersøgelser af temaer, som er aktuelle og vigtige for skoleverdenen:**

EVA gennemfører en række projekter, som ikke direkte handler om evalueringspraksis. I undersøgelserne skaber EVA ny viden om aktuelle temaer, der er forbundet med skolernes hverdag. Fokus i undersøgelserne kan fx være enkelte fag, organiseringen af skolen eller tværgående temaer med betydning for undervisningen.

#### **Aktiviteter og formidlingsformer, der bidrager til udvikling:**

EVA er i gang med at udvikle koncepter for, hvordan vores viden på grundskoleområdet kan føres tilbage til skolerne gennem forskellige typer af aktiviteter og direkte formidlingsformer, der tager hensyn til den kontekst, de pågældende kommuner og skoler er en del af. Ønsket er at være med til at skabe udvikling ved at variere og målrette den måde, resultaterne af et projekt formidles på – og ikke mindst ved at tilbyde aktiviteter, som er tilpassede enkelte kommuner og skoler.

I det følgende vil jeg beskrive, hvilke konkrete projekter EVA arbejder med i de forskellige kategorier.

### **Undersøgelser af statslige redskaber til en styrket evalueringskultur**

EVA er i øjeblikket i gang med tre projekter inden for den kategori, der handler om at undersøge, hvordan det går med implementeringen af statslige initiativer til en styrket evalueringskultur.

### **Kommunale kvalitetsrapporter**

Da folkeskoleloven blev ændret i 2006, blev kommunerne forpligtet til at udarbejde en årlig kvalitetsrapport for deres skolevæsen, hvilket understregede kommunalbestyrelsens ansvar for folkeskolen. I kvalitetsrapporterne skal kommunerne beskrive deres skolevæsen, skolernes faglige niveau, hvad kommunalbestyrelsen gør for at vurdere det faglige niveau, og hvordan kommunalbestyrelsen vil følge op på den seneste kvalitetsrapport. Idéen bag kvalitetsrapporterne er bl.a. et ønske om at give kommunalbestyrelserne et godt fundament for at løfte deres ansvar for at drive det kommunale skolevæsen.

EVA er i gang med et treårigt projekt om kommunernes arbejde med kvalitetsrapporterne i perioden 2007-2009. I det første år, 2007, kortlagde EVA de første kvalitetsrapporters indhold og struktur og gav en kvalitativ belysning af udvalgte kommunale forvaltningers vurdering af, hvilke muligheder og problemfelter der er i arbejdet med kvalitetsrapporterne som et redskab til udvikling. Undersøgelsen viste, at de fleste kommuner er kommet i gang med arbejdet med kvalitetsrapporterne, men der er forskel på, hvor langt de enkelte kommuner er nået. Kommunerne har valgt forskellige tilgange til beslutningsprocessen vedrørende rapporten og i opbygningen af rapporten. Der er bl.a. forskellig praksis for, hvilke oplysninger der opgøres på skoleniveau og for det samlede skolevæsen.

Nu i 2008 er der gang i en undersøgelse, der sætter fokus på kommunernes opfølgning på kvalitetsrapporterne. Her analyseres bl.a., i hvilket omfang kvalitetsrapporterne anvendes som et redskab til udvikling. Undersøgelsen offentliggøres i februar 2009.

Sidste trin i det treårige projekt er en undersøgelse af, i hvilket omfang og på hvilken måde de kommunale kvalitetsrapporter har ændret kommunernes og skolernes praksis. Undersøgelsen går i gang i 2009.

### **Elevplaner**

Elevplanerne blev indført i 2006 som et redskab til bl.a. at styrke den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, tilrettelæggelsen af undervisningen og skole-hjem-samarbejdet.

EVA er i gang med en national undersøgelse, der skal afdække udfordringer og problematikker for arbejdet med elevplaner. Formålet med undersøgelsen er at belyse, om skolernes arbejde med elevplaner har betydet ændringer i skolernes praksis. Undersøgelsen skal også finde og formidle gode eksempler på, hvordan arbejdet med elevplaner kan fungere. Rapporten offentliggøres i slutningen af 2008.

I 2007 er en undersøgelse af de første erfaringer med elevplanerne blevet gennemført. Undersøgelsen er en forundersøgelse til den nationale undersøgelse, og den har bidraget til at kvalificere og skærpe fokuspunkterne i den. Forundersøgelsen analyserer ud fra seks skoler en række centrale problemstillinger og udfordringer i arbejdet med elevplaner og ser nærmere på elevplanernes betydning i forhold til intentionerne i lovgrundlaget. Forundersøgelsen viser, at elevplanerne i høj grad styrker og kvalificerer skole-hjem-samtalerne og dermed samarbejdet mellem lærere og forældre. Det er dog en ny udfordring for lærerne at kommunikere skriftligt til forældrene via elevplanerne. Elevplanerne har på de seks skoler endnu ingen særlig betydning for undervisningens tilrettelæggelse og bidrager derfor ikke til styrket undervisningsdifferentiering på de seks skoler. Nogle af skolerne og lærerne bruger andre midler til undervisningsdifferentiering, bl.a. logbøger, som elevplanerne nu skal integreres med. Det er desuden en udfordring at skulle dække alle fag – store som små – i elevplanerne med meningsgivende evaluering af elevernes udbytte.



### Sprogvurderinger i skolestarten

Fra august 2009 bliver det obligatorisk, at alle børn skal sprogvurderes i tiden omkring skolestarten. Formålet er, at undervisningen kan tage højde for det enkelte barns sproglige forudsætninger i princippet om undervisningsdifferentiering.

I en undersøgelse af sprogvurderinger i skolestarten, som EVA er i gang med nu, undersøges skolers og kommuners praksis for at foretage vurderinger og følge op på vurderingerne. Dette projekt adskiller sig fra de to førnævnte ved ikke at handle direkte om, hvordan skoler og kommuner har implementeret et statsligt initiativ, der vil fremme evalueringskulturen på folkeskoleområdet. Undersøgelsen skal afdække de erfaringer, som fem kommuner har med vurderinger af børns sprog i årene omkring skolestarten. Det undersøges bl.a., hvilke metoder og materialer der anvendes, og hvordan arbejdet organiseres. Der fokuseres også på, hvordan kommunerne arbejder med at skabe sammenhæng mellem den viden, man har om børns sprog i dagtilbud, og indsatsen og arbejdet med børns sproglige udvikling i skolestarten. Undersøgelsen offentliggøres i efteråret 2008. Den munder både ud i en rapport om de samlede resultater af undersøgelsen og i en kortere pjece, som henvender sig særligt til de personer, der beskæftiger sig med vurderinger af børns sprog omkring skolestarten. Pjecen bliver et inspirationsmateriale til en bred gruppe af pædagogiske praktikere, der beskæftiger sig med vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart, og som arbejder med at skabe sammenhæng i sprogarbejdet i børnenes overgang fra dagtilbud til skole. Det kan fx være pædagoger, børnehaveklasseledere, lærere i indskoling og talehørpædagoger.

### Undersøgelser af temaer, som er aktuelle og vigtige for skoleverdenen

I denne kategori falder alle de EVA-rapporter på grundskoleområdet, som ikke har et direkte fokus på kommuners og skolers arbejde med evaluering på forskellige niveauer. Det drejer sig fx om undersøgelserne af engelsk, idræt, læsning, matematik, skoleledelse, den afdelingsopdelte skole, specialundervisning og under-

visning af tosprogede elever. Et af formålene med projekterne er at give kommuner og skoler mulighed for at bruge resultaterne til at videreudvikle deres skolevæsen. De kan give dem et afsæt til at drøfte og beslutte, hvilken udvikling de ønsker af deres praksis. Dermed kan EVA bidrage til udvikling på skoler og i kommuner inden for de områder, hvor der gennemføres evalueringer og undersøgelser.

EVA har gennem årene med arbejdet med evalueringer og undersøgelser på grundskoleområdet fået mange positive tilbagemeldinger fra skoler og kommuner om, at de kan bruge EVA's rapporter som en slags spejl for deres egen praksis på det område, som er blevet undersøgt. Kommunerne og skolerne oplever fx, at de kan nikke genkendende til beskrivelserne, og at de på den baggrund kan bruge analyserne og vurderingerne til at tænke nyt i forhold til deres egen praksis der, hvor den ikke fungerer hensigtsmæssigt. Omvendt vil de måske i forhold til beskrivelserne af andre områder opleve, at deres praksis fungerer rigtig godt, og at vurderinger og anbefalinger peger i en retning, hvor de allerede har bevæget sig hen eller er godt på vej til. Her er værdien snarere, at man i kommunen og på skolerne får en fælles bevidsthed om, at det fungerer godt, og at man får et fælles fundament for at drøfte, hvad der skal til for, at den gode praksis kan fastholdes og videreudvikles.

### Aktiviteter og formidlingsformer, der bidrager til udvikling

Det ligger EVA meget på sinde, at den viden, der opnås gennem de mange forskellige projekter på grundskoleområdet, bliver formidlet tilbage til skolerne og kommunerne i en form, så den på en lettilgængelig måde kan bringes i spil blandt fagfolk og få liv i praksis.

Som jeg nævnte før, ved vi, at skolerne og kommunerne ofte bruger EVA's rapporter til at kvalificere deres arbejde med at udvikle praksis. Men de siger også tit, at det kan være svært i en travl hverdag at finde tid til at læse rapporterne, og at det derfor ville være nyttigt for dem, hvis EVA også formidler budskaberne fra rapporterne på måder, som er lettere tilgængelige.

### Varierede former for formidling

EVA er således i gang med at udvikle koncepter til, hvordan den viden, vi har, kan formidles på en direkte måde, der er tilpasset grundskolernes behov. Et eksempel er en kortere pjese, der henvender sig direkte til praktikerne, som udgives sammen med den læn- gere rapport om sprogurderinger i skolestarten.

Men det er ikke altid skriftlige produkter, der skal til for at give inspiration, og derfor vil der også blive afholdt holde konferencer, seminarer eller workshopper. De kan skabe en mundtlig formidling af resultaterne af undersøgelser og evalueringer, og lærere, skolele- dere og repræsentanter for kommunen kan møde folk fra andre skoler og kommuner og få inspiration til det videre arbejde.

Endelig er der nogle kommuner og skoler, der efter- spørger, at EVA hjælper med at facilitere processer, hvor den viden, som stammer fra EVA's projekter, sættes i relation til vilkår, indsatser og praksisser på netop deres skole eller i deres kommune. Det kan være i form af oplæg med efterfølgende drøftelser, pædagogiske dage, hvor der på baggrund af input fra EVA arbejdes med konkrete projekter eller kurser – enten en enkelt dag eller et kort forløb.

Et eksempel, som indeholder mange forskellige former for aktiviteter og produkter, er projektet *It i folkeskolen*, som EVA gennemfører i samarbejde med Undervisnings- ministeriet. Projektet sætter fokus på skoler og kommu- ners arbejde med pædagogisk og organisatorisk brug af it. Der er lagt vægt på, at det at deltage i undersøgelsen er en værdifuld proces for skoler og kommuner med et fremadrettet fokus på udviklingsmuligheder inden for arbejdet med it. *It i folkeskolen* bygger på mange for- skellige aktiviteter: En selvevalueringsproces og inter- view med lærere, skoleledelse og repræsentanter for kommunen, spørgeskemaundersøgelser blandt lærere, elever og forældre på 11 skoler og workshopper med 14 kommuner og med lærere og ledelser fra over 50 skoler. *It i folkeskolen* munder ud i flere forskellige produkter: Delrapporter, en samlet rapport med resultater fra alle projektets aktiviteter og endelig et selvevalueringsværk-

tøj udviklet i løbet af projektet med bidrag fra alle de forskellige deltagere.

### Skræddersyede projekter for rekvirenter

EVA gennemfører også undersøgelser og evalueringer på grundskoleområdet på anmodning fra andre. Vi tilpasser undersøgelsens design, fx metode og udformning, så de passer til rekvirentens behov.

*Klog på egen praksis* er titlen på en rapport, som er et eksempel på en evaluering for en rekvirent, nemlig Horsens Kommune. Evalueringen afdækker arbejdet med evalueringskultur på skolerne i Horsens Kommu- ne og kommer med forslag til, hvordan Horsens kan arbejde videre med overordnede kvalitetsredskaber, særlige indsatsområder, forskellige evalueringsformer, årsplaner, teamstruktur, videndeling, kompetenceud- vikling og udvikling af forskellige ledelsesniveauer. Projektet blev designet, så det passede til de ønsker, Horsens Kommune havde om at skabe bevidsthed om og fremme arbejdet med evalueringskultur på skoleområdet. Projektet omfattede selvevaluering og interview på kommunens 20 skoler og interview med repræsentanter for kommunen. Rapporten indehol- der både et tværgående kapitel og tilbagemeldinger, der er målrettet hver enkelt skole.

### Forskellige typer projekter giver synergieffekt

EVA betragter det konstant at arbejde med forskel- lige typer af projekter, der har forskellige formål, mål- grupper og typer af kontakt med grundskoleområdet som afgørende for kvaliteten i opgaveløsningen. De forskellige projekter udvikler forskellige dele af faglig- heden og gør EVA i stand til fortsat at vedligeholde og udvikle viden om folkeskolen og vilkårene og udfor- dringer for arbejdet med udvikling af praksis og med at styrke evalueringskulturen.

Desuden opleves det, at der er en stor synergieffekt mellem de forskellige typer af projekter. Kontakten med lærere, skoleledere og repræsentanter for kom- munerne ved et oplæg eller et kursus giver idéer til nye undersøgelser og evalueringer. En kortlægning af et praksisfelt giver indikationer på særlige problem-

stillinger og input til hypoteser, som er relevante at undersøge nærmere med kvalitative metoder. Og gennemførelsen af et sådant projekt giver os viden om området, som det er oplagt at formidle på konferencer og seminarer og i oplæg og kurser.

### **EVA-rapporter, som er omtalt i artiklen:**

*Engelsk i grundskolen - om indhold, organisering og vilkår (2003)*

*Idræt i folkeskolen (2004)*

*Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen (2004)*

*Undervisningsdifferentiering i folkeskolen (2004)*

*Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen (2005)*

*Læsning i folkeskolen - Indsatsen for at fremme elevernes læsefærdigheder (2005)*

*Matematik på grundskolens mellemtrin - Skolernes arbejde med at udvikle elevernes matematikkompetencer (2006)*

*Skoleledelse i folkeskolen (2006)*

*Den afdelingsopdelte skole (2007)*

*Elevplaner - De første erfaringer (2007)*

*Klog på egen praksis - Arbejdet med evalueringskultur på skolerne i Horsens kommune (2007)*

*Kommunale kvalitetsrapporter - Kortlægning af kvalitetsrapporternes struktur og indhold (2007)*

*Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (2007)*

*Undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen (2007)*

Kvalitetssystemer i kommunalt regi:

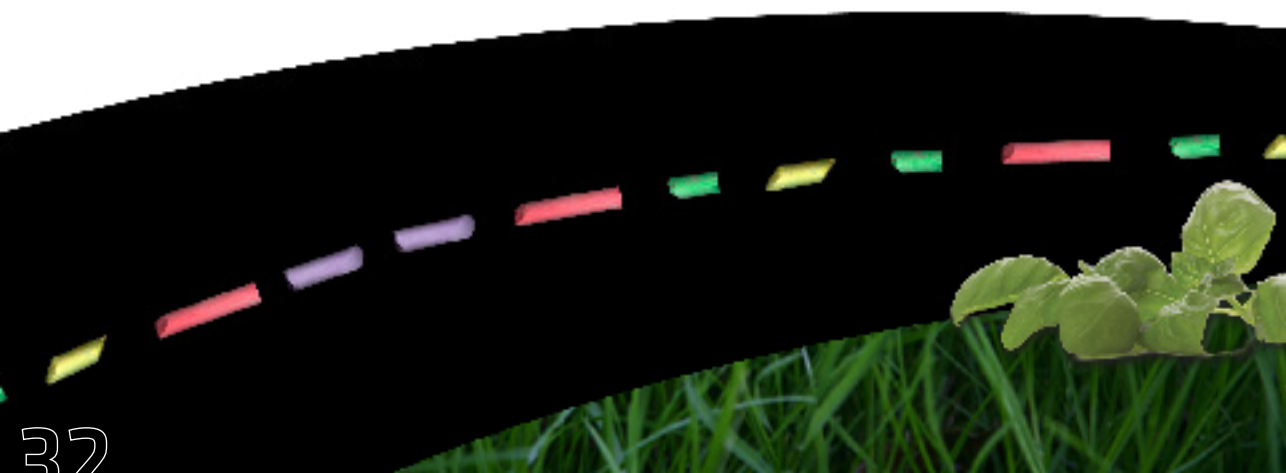
# Nye veje i skolepolitikken?

– En kvalitativ undersøgelse af implementeringen af kvalitetsrapporten i Aalborg Kommune

Nærværende artikel undersøger, hvorledes den første kvalitetsrapport er blevet implementeret i Aalborg Kommune. Vi har foretaget et casestudie af det konkrete arbejde med rapporterne på forvaltnings-, på skoleleder- og på politisk niveau. Empirien består i kvalitative interview med to-fire personer på hver af de nævnte niveauer. Vores resultat i forhold til implementeringen af kvalitetsrapporten i Aalborg Kommune viser, at selv i et tilsyneladende enkelt system i form af hierarkisk opbyggede kontrolinstanser sker der en tillem্পning på aktørniveau. Hvert niveau i hierarkiet har således mulighed for at rationere, prioritere og fortolke de opgaver, der pålægges.

” Vi hader kontrol, og nu reagerer alle aktører med at kontrollere hinanden. Det er jo en paradoksal effekt af arbejdet med kvalitetsrapporten. ”

(Skoleleder)



**Hans Jørgen Andersen**

Lektor ved Læreruddannelsen  
i Aalborg, University College  
Nordjylland.

**Marianne Corfitsen**

Lektor ved Læreruddannelsen  
i Aalborg, University College  
Nordjylland.

**Jakob Frandsen**

Lektor ved Læreruddannelsen  
i Aalborg, University College  
Nordjylland.

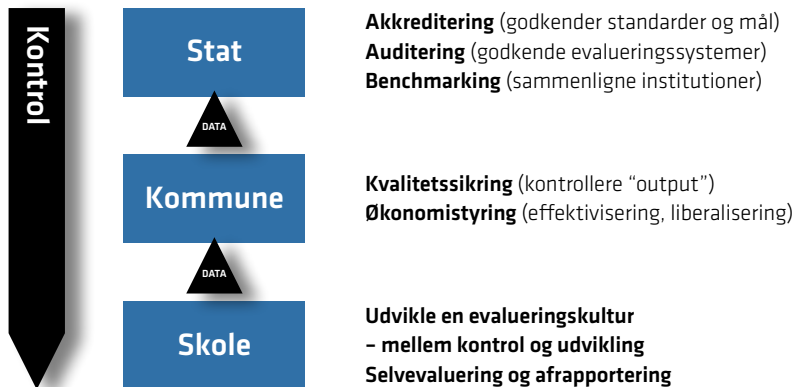
**Stinus Storm Mikkelsen**

Adjunkt  
Pædagogik og efter- og  
videreuddannelse  
Lektor ved Læreruddannelsen  
i Aalborg, University College  
Nordjylland.

Der forløber i øjeblikket to modsatrettede politiske processer på skoleområdet. Samtidig med en øget decentralisering med selvforvaltning og ansvar for økonomi til skolerne ses en parallel proces med strammere central detailstyring og kontrol. Det er i krydsfeltet mellem decentralisering og detailstyring, at de senere års nye kvalitetssikringssystemer og styringsinstrumenter skal forstås. Elevplaner, trimål for undervisningen, skolernes målfastlæggelse, kontraktstyring og kommunale kvalitetsrapporter er led i en slip-og-hold-fast-procedure.

Formålet er at fastlægge, hvem-kan-holdes-ansvarlig-for-hvad i en udstrakt grad af selvforvaltning. Underliggende niveauer skal kunne holdes ansvarlige for det endelige output, navnlig elevernes resultater i test og afgangsprøver. Ansvarlighed opfattes i stigende grad som "accountability".

## Evalueringshierarkiet på folkeskoleområdet





Der går således et sammenhængende politisk intention fra regeringens vedtagelse af folkeskoleloven til indførelsen af kommunale kvalitetsrapporter og obligatoriske, standardiserede test. I fokus for nærværende undersøgelse er den obligatoriske kommunale kvalitetsrapport, der er indført i folkeskolelovens § 40 a:

” Kommunalbestyrelsen skal årligt udarbejde en kvalitetsrapport. Rapporten skal beskrive kommunernes skolevæsen, skolernes faglige niveau, de foranstaltninger kommunalbestyrelsen har vedtaget for at vurdere det faglige niveau, og kommunalbestyrelsens opfølgning på den seneste kvalitetsrapport. ”

Kvalitetsrapporten kan således forstås som et forvaltningsteknologisk bindeled mellem det politiske niveau og skolerne i form af en relativt detaljeret oversigt over skolernes evne til at honorere de opstrammede centrale og lokale politiske mål. Et udviklings- eller overvågningsredskab, alt efter synsvinkel.

Hvorvidt man så kan vurdere den førte politik på skolerne (og elevernes) målbare faglige præstationer, er et andet spørgsmål. Et væld af faktorer gør sig gældende, ikke mindst spørgsmålet om skolernes geografiske og sociale beliggenhed. Desuden er der i processen mellem de forskellige led i hierarkiet rig mulighed for de enkelte aktører for at influere på, hvordan den egentlige implementering kommer til at forløbe i praksis. ”Markarbejderne” kan gennem deres måde at agere på i forhold til udførelsen af beslutningsprocesserne facilitere eller obstruere implementeringen. ”Bureaucrats are not civil





servants but uncivil masters," udråbte Winston Churchill således. Forskning i offentlig forvaltning og implementeringen af indsatsområder har hidtil været domineret af fokus på forvaltningsorganer og organisationer tæt på den politiske ledelse, medens det er de såkaldte "bottom-up"-implementeringsforskere fortjeneste, at der nu også bliver fokus på de implementeringsprocesser, der foregår længere nede i hierarkiet (Winther 1994, s. 77). Grundspørgsmålene i denne form for forklarende procesanalyse må med Evert Vedungs ord være:

- 1) Hur kommer det sig at de faktiska resultaten av offentliga insatser kan skilja sig från deras officiella mål?
- 2) Och hur kommer det sig at de önskade resultaten uppnås utan att de offentliga instanserna bidragit till detta eller rentav trots dessa? Vilka faktorer är det alltså som mer generellt kan tänkas förklara överensstämmelse – eller diskrepans – mellan officiella intentioner och faktiska resultat.

Men ud over den "tekniske" afdækning af implementeringsprocesser er det også relevant at undersøge den konkrete sociale betydning af et lovgivningsinitiativ. Hvad betyder lovgivningen for relationer, arbejdsbetinger, faglige traditioner og målgrupper på et givet arbejdsområde? Hvilke modstridende interesser er involveret i spillet om lovgivningsinitiativets realisering? (Bourdieu 1996)

Som et bidrag til at afdække, hvorledes den første kvalitetsrapport er blevet implementeret i Aalborg

Kommune, har vi foretaget et casestudie af det konkrete arbejde med rapporterne på forvaltnings-, på skoleleder- og på politisk niveau. Empirien består i kvalitative interview med to-fire personer på hver af de nævnte niveauer. Styrken ved casemetoden er, at den kan gå i dybden med kvalitative og processuelle forhold, og at det samtidig kan lade sig gøre at udpege problemstillinger og resultater af mere generel karakter (Flyvbjerg 2003, kap 8).<sup>1</sup>

### Erfaringer fra Aalborg Kommune

Vores resultater i undersøgelsen af implementeringen af kvalitetsrapporten i Aalborg Kommune viser, at der selv i et tilsyneladende enkelt system i form af hierarkisk opbyggede kontrolinstanser sker en tillem্পning på aktørniveau. Hvert niveau i hierarkiet har forskellige muligheder for at rationere, prioritere og fortolke de opgaver, der pålægges. Det ser ud, som om de enkelte led i Aalborg Kommune i vid udstrækning føler sig solidariske med og "beskytter" det nedenstående niveau, således at effekterne af kontrolforanstaltningerne reduceres. Set fra en forvaltersynsvinkel betyder det på den ene side, at effekten på elevniveau – altså i 4. B – måske ikke er tydelig, men omvendt, at kontroltiltagene implementeres rimelig smertefrit, uden at de enkelte lag direkte modarbejder implementeringen. Set fra en medarbejdersynsvinkel betyder det en mulighed for trods alt at bevare et vist handlerum i forhold til lokale behov og ønsker.

Forvaltningen har således været meget tidligt ude i en forberedelse af udformningen af kvalitetsrapporten.

<sup>1</sup> "Man kan ofte med fordel generalisere på grundlag af en enkelt case og casestudiet kan udmærket bidrage til videnskabelig udvikling via generalisering som supplement eller alternativ til andre metoder. Men formel generalisering er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, hvorimod det "gode eksemplens magt" er undervurderet." (s. xx??)

De har inddraget skolelederne i udformningen og har forsøgt at tillemppe rapporten til allerede eksisterende praksis i kommunen. Forvaltningen har endvidere tolket og udmøntet bekendtgørelsen, så den blev lettere at håndtere for skolelederne, f.eks. i form af relativt lempelige bestemmelser for udformningen af elevplaner og udskydelse af indrapporteringspligten vedrørende vikardækning:

”Det fremgik af bekendtgørelsen, at vikardækningen skulle gøres op, men skolelederne havde ikke en chance for at undersøge det, fordi de ikke vidste det i forvejen. De aflyste timer har pressens bevågenhed, men der er stor forskel på, hvordan det registreres og gøres op på de enkelte skoler, så det kommer først med i næste rapport.”

*(Kommunal embedsmand)*

En rigid tolkning af bekendtgørelsens krav ville have medført meget store arbejdsbyrder for skolelederne, der for nogles vedkommende skulle indtaste resultaterne i hånden. Ligesom faglærere i de små fag som f.eks. billedkunst ville skulle udfærdige elevplaner for flere hundrede elever. Skolelederne har i nogen udstrækning selv udfyldt kvalitetsrapporterne, så lærerne ikke fik en meget stor ekstra arbejdsbyrde – andre steder har kvalitetsrapportens indberetningsparametre været til diskussion med og mellem lærerne, hvilket har været medvirkende til fokus på nye indsatsområder:

”Det er udelukkende ledelsesteamet, der har indhentet og udfyldt oplysningerne. Kun selvevalueringen af det faglige niveau har været til diskussion blandt lærere og ledelse.”

*(Skoleleder)*

På det politiske niveau ses rapporten som et arbejds- og udviklingsredskab. Rapporten giver et overblik og



et grundlag at træffe beslutninger på. Den kan bruges som et udviklingsredskab, fx ved støtte til problemramte skoler eller dialog om indholdsområder. Men rapporten og særligt den efterfølgende handleplan er også et styringsredskab – det er et medium for at kommunikere (og stille krav) om bestemte politisk prioriterede indsatsområder for skolerne. Her spiller forvaltningens tolkninger og udlægninger i øvrigt en stor rolle:

” Kvalitetsrapporten er et utroligt godt arbejdsredskab for os politikere. Både når det gælder ømtålelige diskussioner om fx skolestruktur, men også når det gælder støtte og dialog med de skoler, der har problemer. Her er det godt at have et informeret beslutningsgrundlag. ”

(Politiker)

På det politiske niveau har arbejdet med kvalitetsrapporten i Aalborg Kommune været præget af konsensus. Den er således ikke blevet brugt til politiske

positioneringer, ligesom sammenligninger af skolenes faglige niveau har haft begrænset politisk (og offentlig) interesse. Der fra begge sider af det politiske spektrum en opmærksomhed på skolernes meget forskellige udgangspunkt i Aalborg Kommune.

### ”Medvindsfaktorer” – og bekymringer

Vores analyse af implementeringen af kvalitetsrapporten i Aalborg Kommune viser, at førstegenerationserfaringerne med kvalitetsrapporten overvejende er positive, særligt set fra en politisk og forvaltningsmæssig synsvinkel (responsen fra skolelederne har været mere blandet – herom nedenfor). Det er karakteristisk, at udtalelserne fra de interviewede bærer præg af at være velovervejede og afbalancerede. Konfliktfladerne har været nedtonede på nær en enkelt undtagelse. På den ene side kan dette tolkes, som at aktørerne i deres udtalelser har været bevidste om, at de har udtalt sig i en politisk arena og har tillempt udsagnene under denne forståelse. På den anden side er der utvivlsomt faktorer ved implementeringen i Aalborg Kommune, som har været medvirkende til oplevelsen af succes.

På *det politiske niveau* kan det skyldes, at kvalitetsrapporten overordnet bekræfter et velfungerende skolesystem, og at økonomiske og faglige resultater har fyldt meget lidt i debatten. Rapporten ligger endvidere i forlængelse af den foreliggende fælles skolebeskrivelse og bruges som et udviklingsredskab med fokus på konkrete indsatsområder.

På *det forvaltningsmæssige niveau* har der været klare udmeldinger om ansvarsfordelingen, herunder både en aktiv prioritering, men også fravalg i dialog med skolelederne. Forvaltningen har udvist vilje til dialog inden for de givne rammer med det mål at frigøre skolelederne til pædagogisk ledelse. Der blev således nedsat en styringsgruppe med skoledeltagelse og dialog om fremgangsmåde og krav. Kvalitetsrapporten blev endvidere begrænset i omfang og meget hurtigt fulgt op af en handleplan for de enkelte skolers indsatsområder.

*Skolelederne* finder forvaltningens støtte betydningsfuld. De kan se, at rapporten kan bruges til at profilere skolen. Den kan være et udviklings- og arbejdsredskab, som skaber både dialog og selvbevidsthed på skolen. Rapporten kan imidlertid også bruges og føles som et styrings- og kontrolredskab, og derved kommer den til at dirigere ledelsens, bestyrelsens og lærernes fokus. Den kan være med til, at de enkelte skoler reduceres til

implementeringsagenter for kommune og stat, og at den interne demokratiske og faglige proces nedprioriteres. Nogle skoleledere beklager, at den enkelte skoles særlige kvaliteter ikke kan rummes i de rigide skemaer, og at rapporten tvinger undervisningen mod en mere test- og prøveorienteret undervisningskultur.

Det er således skolelederne, der står for de mest blandede eller kritiske reaktioner på kvalitetsrapporten i denne undersøgelse. Dette billede stemmer overens med resultaterne fra en survey-undersøgelse, der bl.a. viste, at tre ud af fire skoleledere ikke tror på, at kvalitetsrapporterne vil føre til en bedre dialog mellem kommunalbestyrelsen og den enkelte skole. Fire ud af fem tror ikke på, at rapportererne vil medvirke til, at skolerne bliver bedre til at udføre kvalitetsarbejde, og endnu flere, 84 %, afviser, at rapportererne skulle give bedre mulighed for at udøve pædagogisk ledelse på skolen. Men forvaltningslederne er langt mere positive (Scharling Research 2007). Som aktører i en form for dobbeltfunktion som både embedsmænd og "skolefolk" med opmærksomhed på skolens dannelsesopgave og lærernes arbejdsbetingelser kan skolelederne være særligt opmærksomme på krydspresset mellem centrale krav og lokale behov.

Kvalitetsrapporten er et led i en større og ganske gennemgribende ændring af folkeskolens organisation



og styrelsesforhold – og på længere sigt dens indhold. Fra forvaltningsmæssigt og politisk hold kan det opleves som en kærkommen modernisering af skolen:

” Folkeskolen trænger til en modernisering. Vi må se på både bygninger, indhold og på, hvilke ledere vi skal have i skolen. Der skal nok mere administrativ kompetence ind, og så skal der være en tydelig evalueringskultur, så det bliver klart, hvad resultaterne er. Det er klart, at kvalitetsrapporten er et led i hele den udvikling. ”  
(Politiker)

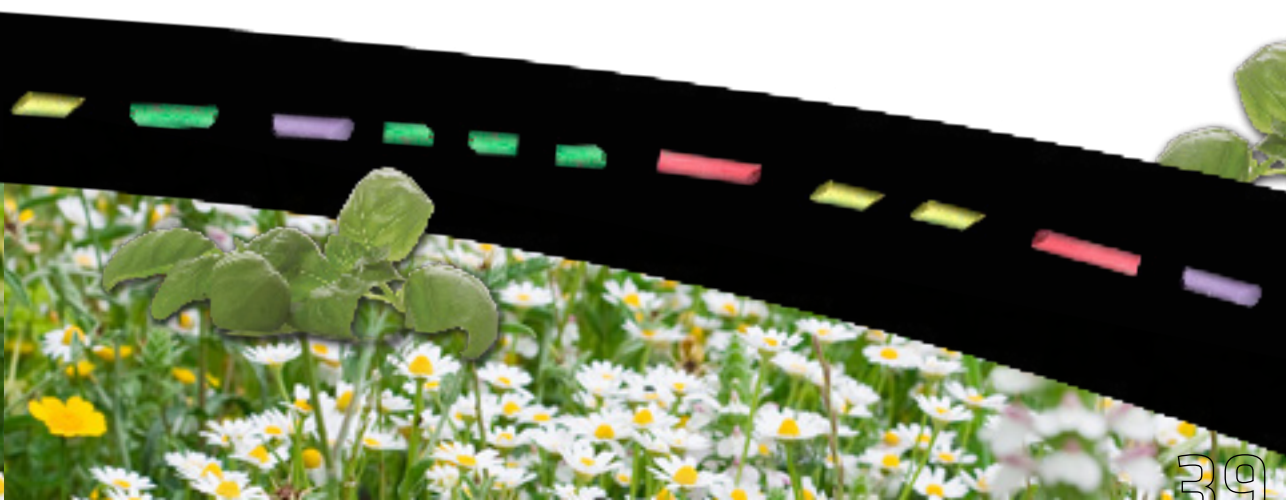
Fra skolelederside (og af lærere) kan det derimod opfattes som en gradvis udhulning af den professionelle autonomi og det lokale demokrati. De spørgsmål, som nogle af de interviewede rejser om en evt. indsnævring af faglighedsbegrebet, en mere test- og prøveorienteret evalueringskultur og dermed et ændret dannelsesperspektiv for skolen, fortjener under alle omstændigheder yderligere opmærksomhed. Ligeledes er lærernes erfaringer relevante at få belyst. Både nationale og internationale erfaringer taler for, at et

mere hierarkisk, målbarheds- og markedsorienteret styringssystem for folkeskolen ikke nødvendigvis vil udvikle, men tværtimod risikerer at afvikle skolens kvalitet. Tendensen til polarisering mellem skoler kan blive forstærket, ligesom undervisningens relevans og både lærernes og elevernes motivation kan påvirkes negativt (jf. Andersen 2007; Krogh-Jespersen 2005; Ravn 2004; Shohamy 2005).

#### Fleere veje til kvalitet

Indførelsen af kvalitetsrapporten rejser på ny spørgsmålet om, hvem og hvad der skal definere folkeskolens kvalitet, og i sidste ende, hvad der skal konstituere de fagprofessionelles opfattelse og håndtering af deres arbejde – deres professionsidentitet. Er det arbejdsrådets praktiske arbejdsopgaver og problemer, der er udgangspunktet? Eller de dominerende administrative og videnskabsfaglige, abstrakt teoretiske problemdefinitioner, fx synlige og målbare resultater (Mathiesen 2005; Hjort 2006)?

Kvalitetsrapportens ”kvalitet” tager sig forskelligt ud, alt efter hvilken synsvinkel den ansues fra. Det er således karakteristisk, at billedet bliver flertydigt, jo tættere på skolens praksis man kommer. Dette afspejler naturligvis legitime interessekonflikter og forskelle i behov blandt de forskellige aktører. Her repræsente-





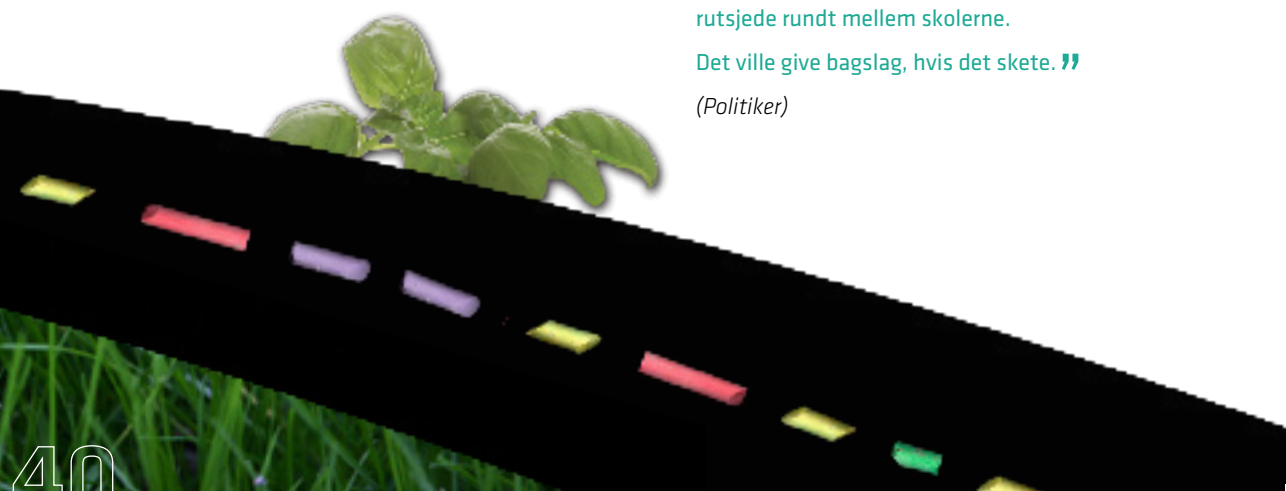
rer kvalitetsrapporten i sin nuværende udformning i udpræget grad et forvaltningsperspektiv, ligesom den repræsenterer et bestemt syn på styringen af den offentlige sektor (inspireret af nyliberalismen og i særdeleshed New Public Management, jf. Andersen 2007; Lund 2008). Dette skal også ses i lyset af udmeldinger fra Kommunernes Landsforening om, at kvantitative data og "evidensbaseret viden om hvad der virker i undervisningen" på sigt bør bruges til i højere grad at styre undervisningens indhold og metoder, og det dette kræver et "opgør" med lærernes metodefrihed (KL 2005). Dette perspektiv afviste både forvaltere og politikere i Aalborg Kommune dog i nærværende interviewundersøgelse:

”Vi skal ikke blande os i fagligheden og skoler-  
nes råderum. Vi bryster os af at uddelegere op-  
gaven. Vi tildeler ressourcerne samlet, så må  
skolen og lærerne selv få det bedste ud af den  
samlede mængde penge. Det skal overlades til  
skolen selv. Vi kan som politikere sige: Så skal  
det og det være i orden. Vi kræver noget af  
slutproduktet, men overlader det til skolerne  
selv at finde ud af, hvad der er effektiv under-  
visning.” (Politiker)

Dette udsagn modificeres dog af den omstændighed, at kvalitetsrapport m.m. som allerede nævnt i høj grad er med til at sætte en dagsorden for skolernes arbejde, også hvad angår forhold, der berører det pædagogiske arbejde. "Signalet" om, at brug af holddannelse ønskes fremmet, er fx i høj grad trængt igennem på skolerne – den udvikling har i høj grad pædagogiske implikationer. Endvidere er definitionsmagten i forhold til, hvad "det" er, der skal være i orden, dvs. fastsættelsen af kvalitetskriterier for den offentlige virksomhed, et ret centralt stridspunkt. Der er således grund til at være opmærksom på både synlige og mindre åbenlyse effekter af de mange nye styringsinstrumenter – og på skolers, læreres og elevers opfattelse og håndtering af undervisningen samt deres selvopfattelse (Skaalvik og Skaalvik 2007, specielt kapitel 4; Shohamy 2005).

Ikke mindst den stadig større mulighed for sammenligning af skolerne på baggrund af offentligt tilgængelige data (som kvalitetsrapporten) kombineret med indføring af markedsprincipper kan have konsekvenser for skolernes arbejdsmiljø og rekruttering, og det har tilsyneladende allerede medført en større polarisering mellem skolerne på landsplan (Andersen 2007). Risikoen ved offentlige sammenligninger af skoler er et forhold, som politikerne i interviewundersøgelsen er opmærksomme på – på tværs af politiske forskelle:

”Nej, det skal vi ikke ud i. Med det frie skolevalg kunne det jo føre til, at de ressourcestærke rutsjede rundt mellem skolerne.  
Det ville give bagslag, hvis det skete.”  
(Politiker)



Måske er det en af grundene til, at kvalitetsrapporten i størstedelen af landets kommuner i modstrid med bekendtgørelsens krav enten slet ikke er gjort tilgængelige eller "ikke er let tilgængelige" på kommunens hjemmeside. (EVA 2008, s. 28)

### Opsummering

Der synes således at være flere veje at gå i en evt. videreudvikling af kvalitetsrapporten som en del af den kommunale evaluering- og styringskultur. Et grundlæggende valg består i at afgøre, om kvalitetssikring og -udvikling på skoleområdet populært sagt skal foregå oppefra eller nedefra; om tendensen til centralisering skal videreføres. Flere modeller har været i spil i debatten om kvalitetsrapporten. Danmarks Lærerforening har bl.a. fremlagt et bud på en mere demokratisk organiseret kvalitetsudviklingsmodel med udgangspunkt i skolernes egen målfastsættelse (DLF 2007), ligesom den pædagogiske tænketank Sophia har skitseret et alternativt styringsprogram for folkeskolen baseret på "uddannelseslogiske" evalueringer og en styrkelse af lærernes professionelle råderum (Sophia 2006). EVA's rapport om kvalitetsrapporten viser, at nogle kommuner inden for de givne rammer har søgt at arbejde dialogorienteret med rapporten (EVA 2008, kap. 4).

En plan for at omgå skismaet mellem de centralt udmeldte krav til skolerne og skolernes egen målfastsættelse og uddannelseslogiske evalueringer kunne således indeholde ønsker om at udvikle rapporten i retning af et dialog- og udviklingsredskab med større fleksibilitet i forhold til de enkelte kommuners behov og forvaltningsgange og med mindre rigide krav til form, struktur og indhold af rapporten. Der kunne åbnes for, at de enkelte skoler fik mulighed for at definere individuelle kvaliteter og behov, som sikrede et demokratisk og professionelt råderum for ledelse, skolebestyrelse, lærere, forældre og elever. Endelig kunne en bredere lokal og national diskussion måske være med til at afbalancere kravene mellem kvalitative og kvantitative data

### Litteratur:

- Andersen, Simon Calmar (2007): *Hvordan kan skolen styres politisk? Muligheder og begrænsninger ved forskellige teoretiske tilgange*. Ph.d.-afhandling, Institut for statskundskab, Aarhus Universitet.
- Bourdieu, Pierre og Loïc J.D. Wacquant (1996): *Refleksiv sociologi - mål og midler*. Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Kommunale kvalitetsrapporter*.
- Danmarks Lærerforening (2007): *Kvalitetssystem for folkeskolen*. DLF. (kan hentes på [www.dlf.org](http://www.dlf.org))
- Flyvbjerg, B. (2003): *Rationalitet og Magt I. Det konkrete videnskab*. Akademisk Forlag.
- Hjort, Katrin (2006): "Evalueringsskulptur eller accountabilitysystemer? Internationale strategier og dansk uddannelsespolitik." I *Unge Pædagoger*, 4/2006.
- Kommunernes Landsforening (2005): *Forskning der kan bruges*. KL-Huset.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2005): *Lærerpædagogik - illusion og vision! Klim*.
- Lund, Henrik Herløv (2008): "New Public Management - en principiel kritik". I *Kritisk Debat*, marts 2008. ([www.kritiskdebat.dk](http://www.kritiskdebat.dk))
- Mathiesen, Anders (2005): "'Velfærdsprofessionernes' arbejde i det liberaliserede videnssamfund". I Tine Rask Eriksen og Anne Mette Jørgensen (red.): *Professionsidentitet i forandring*. Akademisk Forlag.
- Ravn, Birte: "Encompass-undersøgelsen: læring i England, Frankrig og Danmark". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4/2004.
- Scharling Research (2007): "Kvalitetsrapport om kommunens skolevæsen". Rapport om forvaltnings- og skolelederes vurdering af det foreløbige arbejde Scharling Research. ([www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk))
- Shohamy, Elana: "Demokratiske og udemokratiske dimensioner i evaluering". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3/2005.
- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (2007): *Skolens læringsmiljø. Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
- Sophia (2006): *Projekt 2006.3, elevplaner*. Notat nr. 3 (kan hentes på [www.sophia-tt.org](http://www.sophia-tt.org))
- Vedung, E. (1998): *Utværdering i politik och förvaltning*. Studentlitteratur.
- Winther, S. (1994): *Implementering og effektivitet. System*.





**Helle Mejlhede Hansen**

Lektor i Dansk ved Efter- og  
videreuddannelsen, University  
College Nordjylland.

**Uddannelse:**

Ph.d.



# Dialogiske evalueringsformer i et skriveforløb i 9. klasse

**SKRIV GODT!** er et undervisningsforløb i skriftlig fremstilling, der er designet til og udført i en 9. klasse på en skole i Nordjylland af undertegnede i samarbejde med klassens dansklærer. Hensigten med forløbet har været at afprøve dialogiske evalueringsformer som dannelsespotentiale ud fra den antagelse, at dialogisk evaluering betyder, at meninger kan brydes og få refleksion og forandring til at ske.

### Baggrund

Udgangspunktet for undervisningsforløbet var, at dansklæreren i 9. klasse ikke mente, at eleverne var gode nok til at bruge sproglige virkemidler i deres skriftlige fremstilling. Det drejede sig om mundtlighed (forholdet mellem tale og skrift), at kunne skrive personligt, klart, konkret, enkelt og naturligt og at kunne arbejde med afsnit og sætte tegn i skrevne tekster. Samtidig havde nogle af eleverne udtrykt ønske om at få hjælp til at gøre de tekster, de skrev, mere interessante for læseren.

Jeg ønskede at afprøve dialogiske evalueringsformer i praksis, og læreren og jeg blev derfor enige om, at jeg skulle udarbejdede et skriveforløb med fokus på sproglige virkemidler og dialogiske evalueringsformer, som vi sammen ville udvikle i praksis.

### Dialogiske evalueringsformer

Min hensigt med forløbet var at afprøve evalueringsformer med dannelsespotentiale. Det er evalueringsformer, som muliggør en mangestemmighed med divergerende syn på det evaluerede, sådan at meninger kan støde sammen og få refleksion og forandring til at opstå. Det er evalueringsformer, der rummer, hvad den norske professor i pædagogik, Lars Løvlie (2003), betegner som "grænsesnit", dvs. i retorisk forstand "steder", hvor der kan opstå bevægelse og uro. Dialogen er et sådant grænsesnit, fordi elevernes forskellige stemmer her kan brydes og fremstille forskellige vinkler på et genstandsområde.

### Målbaseret evaluering

Målbaseret evaluering i forhold til en konkret opgave kan være en dialogisk evalueringsform, når den bruges undervisningsdifferentieret. Et givet fagligt gen-

standsområde indebærer mange forskellige vinkler og dermed forskellige mål, som kan danne grænsesnit. Det giver anledning til dialog i den løbende såvel som den afsluttende evaluering. Det faglige genstandsområde i det konkrete skriveforløb er *sproglige virkemidler i skrevne tekster*. Der er her mulighed for at udarbejde en bred vifte af mål, der struktureres i fælles mål og individuelle mål, sådan at der bliver mulighed for at undervisningsdifferentiere. Undervisningsdifferentiering betyder, at det faglige genstandsområde kan danne et netværk af relaterede mål, som derfor er i indbyrdes dialog. Afviklingen af skriveforløbet har inspireret mig til at synliggøre den indbyrdes dialog mellem målene for eleverne via et mål-mindmap.

Med udgangspunkt i faghæftet *Dansk – det skrevne sprog – skrive* (2003) valgte og begrundede vi (læreren, eleverne og undertegnede) følgende fælles mål for skriveforløbet:

- At skrive sammenhængende, klart og forståeligt om fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en form, der passer til situationen.

En væsentlig grund til elevernes skriveproblemer var manglende viden om forholdet mellem tale og skrift. Oftest brugte de talesprogets træk til at skrive med. Det medførte, at teksten ikke blev sammenhængende, klar og forståelig. Derfor var det nødvendigt at introducere talen og skriftens forskellige funktioner, så eleverne lærte at tage det bedste fra talesproget (konkrete eksempler, korte sætninger, osv.) og kombinere med skriftsprogfunktioner (tegnætning, stavning, osv.). De skulle også lære, hvad det vil sige at skrive klart og forståeligt. Her benyttede jeg mig af det, der inden for skrivepædagogik kaldes PAKKEN (Tverskov 1998). Det er en forkortelse af at skrive **P**ersonligt,



**A**nskueligt, **K**lart, **K**onkret, **E**nkelt og **N**aturligt. Målet blev altså at kende forskel på talen og skriftens funktioner og at lære at bruge PAKKEN.

At skrive om fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden lægger op til arbejdet med genrer. At skrive til en bestemt situation fordrer, at man kan bruge sproglige virkemidler, fx afsnit og tegnsætning, så modtageren forstår. Målet fra faghæftet var altså nu differentieret til følgende faglige genstandsområder:

1. Tale og skrift
2. PAKKEN
3. Afsnit og tegnsætning

Punkterne indgår i opgaveskrivningen. Hertil kommer specifikke mål knyttet til konkrete skriveopgaver. Et opgavesæt til Folkeskolens Afgangsprøver 2000 med seks forskellige opgaver valgtes. For hver opgave opstillede jeg forskellige muligheder for individuelle mål, der specielt havde udgangspunkt i den aktuelle opgave. Inspirationen hertil er hentet fra Bodil Nielsen (2001). Hver elev skulle arbejde hen imod de fælles mål, men valgte så individuelt eller sammen med en anden elev den opgave, der bedst matchede de mål, eleven i øvrigt ville arbejde med. Eleven kunne selv tilføje andre mål, evt. i samarbejde med læreren.

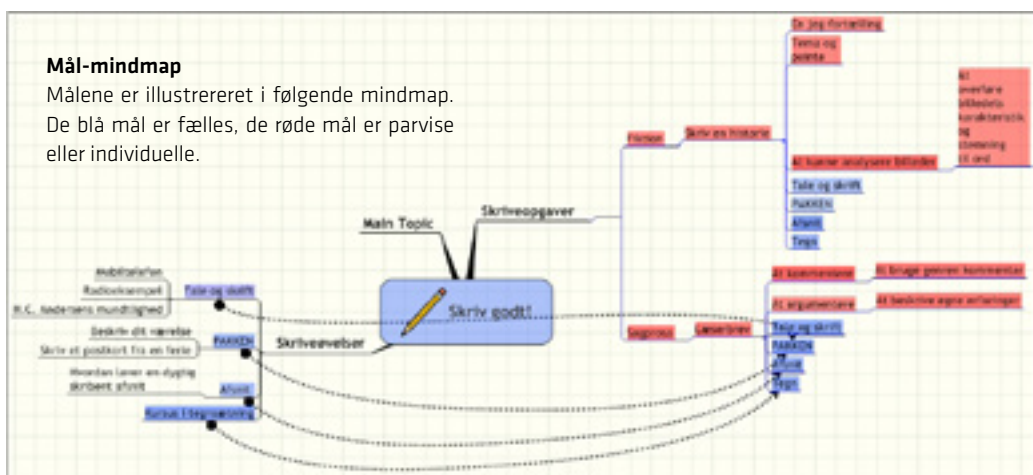
Til en af opgaverne, "Manden ved vinduet", der indeholdt af et billede og en opgaveformulering, opstilledes følgende mål:

- At skrive en historie, hvor det er tydeligt, hvad der er historiens tema og pointe, hvor der er en karakteristisk af personer, steder og stemninger, og hvor der er en begrundet udvikling i historien.
- At skrive en jefortælling og udnytte denne synsvinkel i historien.
- At kunne analysere billedet mht. karakteristik og stemning.
- At overføre billedets karakteristik og stemning til ord.

I en anden opgave, "Chat", der bestod af et læserbrev og en tegning, var målene følgende:

- At forstå det centrale indhold i læserbrevet.
- At kommentere.
- At beskrive egne erfaringer.
- At argumentere.
- At bruge genren kommentar.

Herudover var de fælles mål Tale og skrift, PAKKEN, afsnit og tegn knyttet til opgaverne.



For at eleverne kunne fastholde målene undervejs i skriveprocessen og reflektere over, hvad de arbejdede med, lagde jeg et elektronisk logblad på computeren. Det er en enkel form for logbog. Som et dokument på computeren er det let håndterbart og består af en A4-side, der er delt op i to kolonner. Første kolonne er en beskrivelse af de konkrete aktiviteter, og anden kolonne er evaluering af aktiviteten. Pointen i, at logbladet er elektronisk, er, at det muliggør dialog først og fremmest mellem elever og lærer. Eleverne sender efter hver afsluttet skrivesekvens et logblad til læreren, som kommenterer og stiller forslag til det videre arbejde. Herved bliver logbladet til en dialog-log.

Dato	Aktiviteter	Læring/erfaringer med arbejdet
8.03	Mobiløvelse med diktafon, rettede dem sammen	Lærte at skelne mellem tale og skriftsprog
	Rette tekst "noget for noget" til skriftsprog	Kendetegn ved talesprog
	Egen tekst om værelset skrevet i H. C. Andersen stil	Lærte at skrive som H. C. Andersen
9.03	Valg af stil	Vi har valgt stil nr. 4 "manden ved vinduet" fordi vi tror den er god at skrive om. Man kan få en masse sanser med i historien. Vi synes også at billedet ser meget spændende og mystisk ud. vores mål er at lave en god, indholdsrig stil

### Struktureret klassedialog

Som mundtlig, dialogisk evalueringsform bruges begrebet *struktureret dialog*, der hviler på Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone (Palinscar og Brown 1993: 43 f.). Struktureret dialog består af fire konkrete strategier med det formål at forstå tekst. Elever og lærere tager gruppevis talerunder og leder på skift diskussioner om en fælles tekst. De andre elever fungerer på skift som sekretærer. Teksten deles

op i bidder, som behandles successivt. Diskussionerne er struktureret gennem følgende typer af strategier i nævnte rækkefølge:

1. *Opklarende spørgsmål* om tekstens indhold.
2. *Opsummering* til at sammenfatte kernen i teksten.
3. *Afklaring*, hvis et ord eller en sætning er ukendt eller misforstået af en i gruppen.
4. *Forudsigende spørgsmål*, der går på det næste stykke af teksten. Dette opfordrer diskussionslederen til til sidst.

I skriveforløbet bruger læreren den strukturerede dialog som klassedialog i forhold til elevernes tekstudkast. I fællesskab diskuteres og evalueres de enkelte skrivegrupperes udkast ud fra den strukturerede dialog i forhold til de opstillede mål med skrivningen. Teksten lægges enten på overhead projektor eller vises fra computer på projektor. Brugen af klassedialog er tænkt som en model for eleverne, så de efter at have prøvet den nogle gange på klassen kan bruge den som model for en gruppevis struktureret dialog.

### Evaluering baseret på lærerobservationer

Evaluering er baseret på lærerobservationer – også dialogisk. Eleverne vidste, at jeg observerer, og de vidste også, at observationerne ville blive brugt som grundlag for en konference mellem eleven og mig, evt. senere i en samtale med forældrene. I konferencen stod mine observationer til diskussion: Havde jeg opfattet situationen rigtigt? Havde jeg set noget, som eleven ikke var bevidst om?

I undervisningsforløbet havde jeg et elektronisk lærerlogblad, hvor observationer løbende registreredes. På forhånd havde jeg beskrevet en række træk, som jeg ville være særligt opmærksom på i relation til elevernes skriftlige fremstillinger. Rækken af træk var dynamisk, idet der kunne tilføjes nye træk, som jeg ikke havde været opmærksom på fra begyndelsen. Tegnene blev delt op i tre typer:

1. Tegn, som angår elevernes besvarelse af opgaven, og som dermed bliver tegn på udvikling af den enkelte elevs færdigheder og kompetence som skriver.
2. Tegn, som angår elevernes refleksioner over sprog-

lige virkemidler, og som dermed bliver tegn på udvikling af den enkelte elevs skriftsproglige viden og kundskaber.

3. Tegn, som angår elevernes brug af logblad, og hvordan de forholder sig i evalueringssituationer. Det bliver dermed bliver tegn på udvikling af den enkelte elevs refleksioner over læreprocesser og egen læring.

Under hele forløbet skrev jeg mine observationer i den elektroniske lærerlog og reflekterede på baggrund af den over den enkelte elevs indsats og udbytte samt over tilrettelæggelsen og gennemførelsen af forløbet (Bitter og Pierson 2002: 280 f.).

Dato	Elektronisk Lærelog Susanne Hansen
2.03	Var meget urolig i dag. Havde glemt sit hjemmearbejde og skændtes med dem, hun delte bord med.
3.03	Er lidt mere koncentreret i dag. Hav valgt den opgave hun vil arbejde med. Hun har arbejdet målrette med den. Jeg havde foreslået, hun skulle koncentrere sig om at skabe billeder med adjektiver. Det lykkedes hende i nogen grad, forstået sådan, at hun overvejede to eller tre måder at beskrive noget på, før hun traf den endelige beslutning om, hvad endeligt ville skrive (jf. mål).
4.03	Bad om at måtte skrive sin stil på computeren. Hun er stadig meget interesseret i at forbedre den, selvom hun også har lagt mærke til, at de andre elever er længere fremme i skrieprossen end hun.

### Skriv godt! – Forløbsstruktur og -indhold

Forløbet blev afviklet koncentreret over tre temadage (15 timer). Forløbet kan også gennemføres med færre timer om dagen over en længere periode.

Første dag:

- Præsentation og diskussion af mål-mindmappet. Det præciserer, hvordan målene hænger sammen i et netværk, og hvordan man arbejder mod samme mål, men ud fra forskellige vinkler.

- Præsentation af det elektroniske logblad. Logbladet sendes elektronisk til læreren efter hver skrivning.
- Øvelser om sproglige virkemidler (se mål-mindmappet).
- Struktureret klassedialog, hvor elevernes omskrivninger evalueres. Klassen opstiller på grundlag heraf kriterier for et sprog, der i overensstemmelse med forløbets hovedmål kan karakteriseres som sammenhængende, klart og forståeligt. Det drøftes, hvordan forskellige skrivesituationer stiller forskellige krav til sproget.
- Klassesamtale om de opstillede mål i mindmappet.
- Parvis skrivning af elektronisk logblad i forhold til klassens fælles mål.

Anden dag:

- Opsummering med udgangspunkt i mål-mindmappet. Eleverne fokuserer på de mål, de nu finder relevante i forhold til de sproglige øvelser fra første dag. Dialogen mellem fælles mål og individuelle mål præciseres igen.
- Opgavesættet gennemgås. Ud fra mulighederne for individuelle mål til den enkelte opgave og gennemgangen drøfter eleverne parvis, hvilken opgave de vil skrive. De vælger, om de ønsker at arbejde individuelt eller parvis.
- Hver elev skriver logblad om valget af opgave og mål.
- Computerskrivning: Teksten skrives igennem første gang.
- Skrivning og evaluering foregår i en konstant vekselvirkning under skrivningen mellem de elever, der arbejder parvis. Elever, der arbejder individuelt, evaluerer med læreren.

Tredje dag:

- Læreroplæg om disposition, afsnit og tegnsætning i forhold til de teksttyper, der er i spil.
- Eleverne skriver deres tekster igennem og sikrer, at opbygningen afspejler sig i afsnit og punktummer. Eleverne sætter tegn og er opmærksomme på tegnsætningens udtryksmuligheder i forhold til den valgte teksttype.
- Det fælles forløb rundes af med afsluttende evalu-

ering af forløbet i form af en struktureret klassedialog. Eleverne sender teksterne elektronisk til læreren, der læser dem igennem og kommenterer dem med særligt fokus på de fælles og individuelle mål. Herefter gives en foreløbig karakter, der ikke offentliggøres, før karakteren fastsættes sammen med eleverne via en kollektiv klassedialog. Dialogen styres af de fælles og individuelle mål, som gradueres i en matrix. Det diskuteres, i hvilken grad målene er opfyldt, og hvordan det kommer til udtryk i teksten. Hvor der ikke er bred enighed om karakteren, er lærerens vurdering afgørende. Klassedialogen munder ud i aftaler om mål for det kommende arbejde med sproglige virkemidler i særdeleshed og skrivningen generelt, og evalueringsformerne drøftes.

- Eleverne skriver logblad i forhold til de individuelle mål. I logskrivningen tager eleverne stilling til, om de har opnået andre mål end de opstillede.

### Skriv godt! – evaluering af forløbet

Følgende kommentarer til forløbet bygger på elevernes logbladsudsagn og mundtlige ytringer samt egne observationer.

*Den målbaserede evaluering*, som er identisk med det faglige indhold, bestod af mange målstyrede øvelser om forholdet mellem tale og skrift og arbejdet med PAKKEN: At skrive personligt, anskueligt, klart, konkret og naturligt havde stor effekt, som blev yderligere understøttet af brugen af mobiltelefon. Eleverne havde tilsyneladende aldrig vidst eller tænkt på forskelle mellem tale og skrift, og de havde heller ikke tænkt på brugen af mobiltelefon (tale, SMS, billeder) som en del af tale-skriftforholdet. Bevidstheden herom var for de fleste en aha-oplevelelse, som blev omsat i det skriftlige udtryk. Den funktionelle brug af øvelserne i det konkrete skrivearbejde viste betydningen af at arbejde fokuseret med et enkelt eller to mål.

*Mål-mindmappet* stillede store krav til elevernes overblik og faglighed, men den visuelle fremstillingsform af målene gjorde det nemmere at forstå målene som et netværk af relationer, og at man kunne vælge steder i dette netværk. Der var undervejs flere aha-

oplevelser i form af at forstå: "Nå, det er det vi gør." Oplevelsen af, at man arbejdede ud fra fælles mål på hver sin måde eller sammen med en makker, gjorde, at der opstod et *fagligt* fællesskab, hvor alle trak på samme hammel og havde en fælles interesse i at blive fagligt bedre til at skrive. Dialogen mellem målene og den mundtlige dialog mellem elever og lærere om målene var i høj grad med til at forandre elevernes forståelse af, hvad skriftlig fremstilling er.

” Vi synes begge, at det har været et par gode og lærerige dage, hvor vi har fået nogenlunde styr på tale- og skriftsprog. Vi tror begge, at det vil gavne vores stile i fremtiden. Desuden er vi blevet bedre til at skrive om sanser og give et indblik i stemningen i vores stile. ”

(Uddrag fra afsluttende log)

*Det elektroniske logblad* blev ført, og eleverne syntes, det var sjovt "lige at tænke over" hvad de gjorde, og hvad læreren sagde til det, men der er ingen tvivl om, at evalueringen som skriftlig dialogform skal gøres mindre formel og mere nuanceret. Det spiller dog også ind, at eleverne ikke tidligere havde prøvet denne form.

*Struktureret klassedialog* var absolut topscoreren af evalueringsformerne. Særligt den fælles gennemgang af førsteudkastene udviklede sproglig refleksion og bevidsthed. Hos hvert eneste makkerpar, også de sprogligt svagere, var der vækstpunkter at arbejde videre ud fra. Den strukturerede klassedialog var en bekræftende oplevelse, som gav fornyet mod og tillid til at arbejde med det sproglige udtryk. Her fungerede evalueringen optimalt. Den fællesforståelse, mål-mindmappet indbød til, blev udfoldet i den strukturerede dialog. Strukturen betød, at man ikke forfaldt til "snak", det samme gjaldt for målstyringen. Evalueringen betød for eleverne, at deres arbejde blev respekteret.

*Lærers observationer* i form af det elektronisk log-blad fokuserede på elever, der syntes at have særlige problemer med at skrive. I ovenstående eksempel er der udvalgt en elev, som tilsyneladende havde en skriveblokering. Hun havde også svært ved at arbejde sammen med andre. Der blev sat fokus på hendes arbejde med sproglige virkemidler. Under en samtale fik vi sporet os ind på, hvad problemet var, og hun fik nogle værktøjer til sproglig beskrivelse, som relaterede til klassens øvelser. Det resulterede i, at hun formåede at gå ind i arbejdet med sproglige beskrivelser, sådan at hun ikke opgav første gang, hvis formuleringen ikke lykkedes. Hendes lyst til at følge med de andre i deres skriveproces blev større. De tegn vurderedes til at være tegn, som angår elevens besvarelse af opgaven og dermed tegn på udvikling af hendes færdigheder og kompetence som skriver.

### Konklusion

Den systematiske lærerobservation gav et indblik i den enkelte elev, som jeg aldrig ville have fået, hvis jeg ikke havde nedskrevet mine observationer. Den giver selv "den mindste stemme" mulighed for at blive hørt. På denne måde fungerer lærerobservationen som et blik på elevens ressourcer.

De mundtlige, dialogiske evalueringsformer i klassen fungerer mere forandrende og dannende end den skriftlige dialog. Man kan ikke komme uden om, at den empati og fysiske tilstedeværelse, der kan karakterisere det mundtlige fællesskab, er af afgørende betydning for udviklingen af en evalueret faglighed. Den mundtlige, dialogiske evalueringsform skabte nyt mod og ny lyst til at lære at skrive godt i 9. klasse.

### Litteratur

Bitter, G. og M. Pierson (2002): *Using Technology in the Classroom*. Allyn and Bacon.

Løvlie, L. (2003): "Teknokulturel Dannning". I Løvlie m.fl.: *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag.

Nielsen, Bodil (2001). *Veje til Folkeskolens afgangsprøve FSA 2000*. Dansk lærerforening.

Palinscar, A. S., Ann L. Brown, J. C. Campione (1993): "First-grade Dialogues for Knowledge Acquisition and Use". I E. A. Forman, N. Minick og C. A. Stone: (red.) *Contexts for Learning*. Oxford University Press.

Tverskov, Eva (1998). *At skrive dagbog*. Logbogen i undervisningen. Dansk lærerforening.

Fælles Mål. Faghæfte 1. 2003.









Karen E. Andreasen

Ph.d.-stipendiat

Aalborg Universitet

# Evaluering, karakterer og udvikling af selvopfattelse

I artiklen diskuteres det, hvordan evalueringer og karakterer i grundskoleforløbet kan påvirke selvopfattelsen hos unge. Det kan få betydning for, hvordan de unge på senere tidspunkter møder forskellige typer af krav og udfordringer fra omverdenen, såvel i som efter grundskoleforløbet. Det viser sig, at den måde, som de unge taler om karakterer og evaluering, den diskurs der føres herom, spiller en vigtig rolle i sådanne processers forløb. Det er derfor noget, som lærere, vejledere, forældre og andre voksne i de unges omgivelser må være opmærksomme på.

## Introduktion

Vores selvopfattelse, opfattelsen af, hvem vi er, og hvilke ressourcer og muligheder vi har, bliver til på grundlag af alle de forskellige påvirkninger og erfaringer, vi får gennem interaktionerne med vores omverden. Det at blive evalueret og få karakterer er en af sådanne påvirkninger.



Vi fortolker fænomenerne omkring os, og også karaktererne tolkes. De fremtræder for os med andre betydninger end lige netop et udtryk for fagligt niveau ved at referere til forskellige begreber og kategorier, der omfatter bl.a. personlighedstræk, handlemåder og forskellige roller og positioner i sociale fællesskaber (Arnesen 2002). Det er via sådanne processer, at karaktererne kan træde ind i de processer, der forløber, når vores selvopfattelse bliver til. Da den måde, vi opfatter os selv, spiller en vigtig rolle i forhold til de måder, vi orienterer os i vores omverden, kan karaktererne i grundskoleforløbet og evalueringer af faglige færdigheder i almindelighed få følger både for unges tilgang til skolen og for deres valg efter grundskolen.

Når vi får karaktererne, interagerer vi med andre personer i omverdenen om dem på forskellige måder. Vi sammenligner åbenlyst eller undersøger måske lidt mere skjult, hvordan andre bedømmes sammenlignet med os selv. Vi viser dem hjemme i familien og diskuterer dem med forældre og søskende. Vi taler om dem med vores bedste venner. De måder, vi tolker karaktererne på, refererer til de erfaringer, vi på den måde gør os i forskellige fællesskaber karakteriseret ved forskellige kulturer. Dermed kan tolkningerne forstås som bundne til og som udtryk for de kulturer, der karakteriserer de sociale fællesskaber, hvor der interageres om karaktererne.

Kulturen i sådanne sociale fællesskaber er bl.a. kendetegnet ved de værdier og normer, der gør sig gældende, og karaktererne kan på samme måde som mange andre ting fungere som mediatorer her for, når vi interagerer med andre. Disse kulturelle normer, værdier og måder at forstå verden afspejler sig også i diskursen om karaktererne, og det er bl.a. denne diskurs, tolkningerne refererer til. Den er dermed væsentlig at være opmærksom på, idet den via tolkningerne kan spille en rolle i dannelse af selvopfattelsen – for nogle unge på negative måder. Jeg vil i artiklen give eksempler på en sådan diskurs og på, hvordan den kan træde ind i dannelse af selvopfattelse.

### Når man får lave karakterer

Ved en af de lejligheder, hvor jeg har lavet interview med unge i folkeskolens ældste klasser om prøver og karakterer, beskrev en pige med lave karakterer på denne måde for mig, hvordan hun oplevede, at hun blev vurderet på sine ikke alt for gode karakterer og ad den vej også kom til at vurdere sig selv. Karaktererne, fortalte hun, kunne give hende en oplevelse af at føle sig dum, og hun følte, at andre tænkte om hende, at hun måtte være dum. Dette blev udtrykt på denne måde, når hun sagde om karakterer, at de kan:

” (...) få en til at føle sig dum, fordi der får man at vide, ov se dig selv, jeg er dum ikke, jeg synes, at det er sådan med de tal, eller det skema der, og dem der er dernede, de er dumme (...) jeg tror også, at der er mange, der tænker, ej, når hun får så dårlige karakterer, ej er hun så dum egentlig?, og det sårer jo også mig (...). ”

(Lotte)

En sådan oplevelse af at føle sig dum må bl.a. ses som et resultat af det at kunne sammenligne sig med og føle sig sammenlignet med andre i klassen. Pigen her var langt fra den eneste, der beskrev sådanne oplevelser, og det fik mig til at tænke over, hvordan elever generelt påvirkes af det at blive evalueret, hvordan det kan påvirke deres selvforståelse, og hvilken rolle sådanne påvirkninger evt. vil kunne spille, både i forhold til tilgangen til skolen, med de aktiviteter og krav, der her er, og i forhold til tankerne om valg efter skolen. Med andre ord synes karaktererne at kunne påvirke dannelsen af selvopfattelsen. Hvilken rolle kunne dette tænkes at spille for de unge i deres tilværelse?

De fleste af os kan sikkert genkende det at kunne føre sin egen oplevelse eller vurdering af, om man har evner for det ene eller det andet, tilbage til, hvilke resultater vi opnåede på netop det faglige område i folkeskolen.

Spørgsmålet om, hvordan forhold i skolen, i dette tilfælde karaktererne, kan påvirke vores opfattelse af, hvem vi er, og hvilke evner vi har for bestemte ting, er dermed i sig selv interessant. Men særligt relevant bliver det at beskæftige sig med, når man samtidig fra studier ved, at netop oplevelsen af egne ressourcer spiller en rolle i forhold til, hvordan tilværelsen kan forme sig for unge efter grundskoleforløbet. Eksempelvis viser et studie fra 2005 blandt elever i folkeskolen, at jo lavere forventninger til eget potentiale og jo lavere generel faglig selv vurdering elever rapporterede i 9. klasse, jo større er chancen for, at den unge fire år efter grundskolen tilhører det, der betegnes som restgruppen, dvs. de unge, der ikke er påbegyndt eller som har afbrudt en uddannelse (Andersen 2005). Så der er flere gode grunde til at søge et indblik i sådanne processer.

### Selvopfattelsen

Begrebet selvopfattelse refererer til vores opfattelse af, hvem vi selv er. Rosenberg definerer det som "the totality of the individual's thoughts and feelings having reference to himself as an object". (Rosenberg 1979). Skaalvik og Skaalvik definerer det som "enhver opfattelse, vurdering, forventning, tro eller viden, som en person har om sig selv". (Skaalvik og Skaalvik 2007). Med reference til sådanne definitioner omfatter selvopfattelsen således forestillinger om egne evner. Den vil dermed også fungere som en grundlæggende referenceramme, når vi stilles over for udfordringer og valg i tilværelsen, idet vi med afsæt heri vil vurdere, hvorvidt vi kan forvente at kunne magte forskellige typer af opgaver og krav med succes – eller det modsatte (Rosenberg 1979; Skaalvik og Skaalvik 2007).

Selvopfattelsen bliver til, når vi vurderer os selv. Dette sker med afsæt i erfaringen. Disse erfaringer tolkes med reference til kategorier og begreber, som er tilgængelige for os i sådanne processer (Rosenberg 1979; Skaalvik og Skaalvik 2007). Kategorierne, hvorved vi kan beskrive os selv, er kulturelt bestemte. Vi kan eksempelvis tale om os selv eller andre som "dygtige i skolen". Men hvad der lægges i dette begreb, eller hvad vi forstår ved "en, der er dygtig i skolen" vil kunne variere fra det ene sociale fællesskab til det andet, fra familie til familie og fra den ene

gruppe kammerater til den anden. Indholdet i sådanne kategorier tilegner vi os, når vi sammen med andre i disse sociale sammenhænge handler, taler sammen, diskuterer osv. De måder, som disse kategorier og begreber knyttes sammen med karaktererne på, kommer ligeledes til udtryk i den diskurs, der udfolder sig i forskellige sociale kontekster (Arnesen 2002). Eksempelvis kan man, for nu at stille det lidt firkantet op, i den ene sociale kontekst tale om gode karakterer som et udtryk for, at man er særligt klog, i den anden som et udtryk for, at man er en stræber, og i den tredje som et udtryk for, at man er flittig og engageret. Det er sådanne måder at kategorisere på, der kan træde ind i selv vurderingerne og dermed dannelse af selvopfattelse, og som er påvirket af diskursen i de sociale sammenhænge, hvor man interagerer med andre om karaktererne, hvor man føler tilhør til andre, og hvor man skaber sin identitet.

Udenlandske studier af test og deres påvirkning af selvopfattelsen viser, at resultaterne heraf spiller en rolle for sådanne selv vurderinger, og at disse påvirkninger kan sætte ind allerede tidligt i skoleforløbet, hvis der testes tidligt. Det ses således i studier, at børn yngre end 12 år allerede på dette tidspunkt vurderer sig selv og andre i forhold til, hvordan og hvor godt eller dårligt de klarer skolens test. Der er børn, der taler om at føle sig dumme, om at opleve sig selv som en, der bruger længere tid end det normale til opgaverne, eller som den, der altid bliver sidst færdig (Pollard og Triggs 2000; Reay og William 1999).

Det ses samtidig, at sådanne selv vurderinger også træder ind i forestillinger om ens fremtidige position i samfundet, altså i vurderinger af spørgsmålet om, hvordan det senere i livet vil gå én selv eller andre. I nedenstående citat, der eksemplificerer dette, er Sharon elev, og Diane er forskeren, der interviewer:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Citatet er i min oversættelse.

Sharon: "Jeg tror, at jeg vil få to, kun Stuart vil få seks."

Diane: "Hvis Stuart får seks, hvad vil det så sige om ham?"

Sharon: "Så får han et godt job og et godt liv, og det viser, at han ikke vil komme til at leve på gaden og den slags."

Diane: "Og hvis du får Niveau To, hvad siger det så om dig?"

Sharon: "Um, at jeg måske ikke har et godt liv foran mig, og at jeg måske vokser op og gør noget slemt eller sådan noget."

*(Reay og William 1999)*

Karaktererne træder altså ind i dannelse af selvopfattelse på flere måder. Dels via sproglige kategorier, der refererer til beskrivelsen af individuelle egenskaber, personlighedstræk og sociale positioner, dels i forhold til dannelsen af forestillinger om, hvad man kan vente sig af tilværelsen sammenlignet med andre. Ad den vej kan de – sammen med formentlig mange andre faktorer – få vigtig indflydelse på vores handlingsvalg, eksempelvis valget af uddannelse efter grundskolen.

### Karaktererne som udtryk for, om man er dum, klog, dygtig osv.

I foråret 2006 talte jeg med en større gruppe unge (57 i alt) i 9. klasse om, hvordan de tolker karaktererne.<sup>2</sup> I de unges beskrivelser trådte karaktererne frem som udtryk for, om man er dum, klog, har evnerne, er dygtig, kan noget, har talent, er god i skolen osv.

Som et eksempel fortæller en pige, hvordan hun oplever, at det kan være svært ikke at tænke om en person, som næsten udelukkende får lave karakterer, at den person må være dum:<sup>3</sup>

” (...) hvis der var en fra klassen, som nærmest udelukkende kun fik sådan 6 og måske dumpe i nogle og fik 7 en gang i mellem, så tror jeg da man ville regne den person for sådan, jeg tror ikke man ville kunne lade være med at tænke, at den person var sådan lidt dum, eller hvad man skal sige. ”

*(Josefine)*

Blandt eleverne – først og fremmest elever med lave karakterer – er der flere eksempler på, hvordan de vurderer og beskriver sig selv med reference til sådanne kategorier, som tilsyneladende har flettet sig ind i deres selvopfattelse og er blevet en del af den. En pige fortæller eksempelvis om sig selv, at hun ikke er "særligt klog", en dreng beskriver sig selv som en der ikke har været "specielt god i skolen".

” (...) altså jeg var jo ikke særligt klog (...) og jeg har jo ikke været særligt god til det hele (...) jeg er mest overrasket over, hvis jeg får et 7-tal, så bliver jeg helt vildt glad. ”

*(Ida)*

” (...) jeg har ikke været specielt god i skolen, så hvis jeg får et 8-tal, så 8-9, det er kanon karakter for mig (...). ”

*(Thim)*

<sup>2</sup> Eleverne er fordelt ligeligt på køn og både elever med høje, mellem og lave karakterer er repræsenteret.

<sup>3</sup> Alle navne er pseudonymer.

Samtidig ses det, hvordan disse selvopfattelser fletter sig sammen med forventningerne til karakterniveauet og nærmest begrundes eller forklarer det

Som det blev beskrevet tidligere, kan sådanne selvopfattelser spille en rolle i vurderingen af handlingsvalg, idet man med opfattelsen af egne ressourcer og muligheder som referenceramme vil forholde sig til, hvorvidt man forventer at kunne magte krav og opgaver succesfyldt. Det vil kunne sætte sig igennem i tilgangen til de udfordringer og krav, vi mødes med fra omverdenen, eksempelvis fra skolen. Dette afspejler sig hos Ida, som beskriver sig selv som "ikke særligt klog" og en, der ikke har "været særligt god til det hele". Karaktererne kan sammen med andre faktorer være det parameter, som lægger grunden for sådanne vurderinger, og dette afspejler sig, når hun samtidig siger, at hun bliver "overrasket" og "helt vildt glad", hvis hun får et 7-tal. Hun har tilpasset sine forventninger til, hvordan hun plejer at blive bedømt, og samtidig begrundes hun sine lave karakterer i den selvopfattelsen, hun har dannet. Og karaktererne må i sig selv ventes at spille en rolle i den dannede selvopfattelse. På den måde kan man sige, at der dannes en ond cirkel, hvor forventningerne tilpasses erfaringerne med, hvad hun normalt kan forvente. Dette "forklares" eller begrundes med reference til den selvopfattelse, som hun har dannet, hvor karaktererne kan have spillet en rolle under indflydelse af den diskurs, der føres i vigtige sociale kontekster, hvor hun interagerer med andre om karaktererne.

Oplevelsen af, at man ikke har så gode evner i skolen, sådan som det opleves at blive formidlet af karaktererne, kan dermed for nogle elever sætte sig igennem på uheldige måder, ikke blot i forhold til forventningerne til egne præstationer, men også i vurderingen af spørgsmål om, hvilke handlemåder der opleves som meningsfyldte. Hvordan man gennem en sådan oplevelse af mening tenderer til at orientere sig i forhold til skolen og dens opgaver og krav, kan altså påvirkes heraf. Drengen der citeres nedenfor, Jens, som har lave

karakterer, har ikke megen tro på, at der vil kunne komme noget særligt ud af det, selv om han måske besluttede sig for at yde en større indsats i skolen.

Som han siger, så er der jo ikke nogen, der siger, at det er rigtigt, det man laver:

**Interviewer:** "Er det sådan, synes du, at hvis man bare arbejder hårdere, laver mere, så får man også bedre karakterer, er det sådan?"

**Jens:** "Det tror jeg faktisk ikke, for det kan jo godt være, man arbejder hårdt, men der er jo ikke nogen, der siger, at det er rigtigt, det man laver." (...)

**Interviewer:** "Tror du så, at hvis du besluttede dig for, at nu ville du virkelig gøre en indsats for det, kunne du så rimelig nemt få bedre karakterer, end dem du har nu?"

**Jens:** "Nej, det tror jeg faktisk ikke."

Sådan som Jens beskriver det, tror han altså ikke meget på muligheden for, at han vil kunne opnå karakterer, der er meget bedre. Ud fra hans forestillinger om egne evner og muligheder er der dermed ikke megen mening i at orientere sig i en sådan retning. Karaktererne må i sig selv ventes spille en rolle i dannelsen af sådanne forestillinger. Og med sådanne måder at tolke karaktererne, som de kan afspejle sig i forskellige måder at orientere sig i skolen, kan man være bekymret for, om det vil sætte sig igennem på måder, der kan betyde, at hans udbytte af folkeskolen ikke bliver det bedste, og dermed hvilke følger dette vil kunne få for ham efter grundskoleforløbet. Det hører med til historien, at Jens fortæller om sig selv, at han bruger et minimum af tid på lektier.

### Tolkningerne er kulturbundne

I det foregående er det beskrevet, hvordan karakterne tolkes med reference til kategorier, der omfatter beskrivelsen af personlige egenskaber og derved kan træde ind i dannelsen af faglig selvopfattelse. Men der ses også referencer til sociale kategorier, der knytter sig til roller og positioner i sociale fællesskaber. Disse kan på tilsvarende måder spille en rolle i forhold til selvopfattelse og identitet.

Samtidig ses det, at det, at tolkningerne er kulturbundne og refererer til de diskurser, der folder sig ud blandt personer med tilhør til forskellige sociale kontekster, også betyder, at der er en meget stor variation i tolkningerne, både eleverne imellem og på tværs af sociale kontekster. Og de værdier, der kommer til udtryk i tolkninger med reference til én kontekst, kan stå i modsætning til de værdier, der kommer til udtryk i tolkninger med reference til en anden. Mens gode karakterer med reference til skolekulturen af mange tolkes som en positiv værdi, kommer andre værdier til udtryk i tolkninger, der knytter sig kammeratskabskulturen. Her ses karaktererne blandt nogle unge tolket med henvisning til sociale kategorier, der udtrykker negative værdier, fx at man er en nørd, en duks, dengse, flider, stræber osv. Og nogle beskriver, hvordan klassen ligefrem opfattes som delt op i grupper efter sådanne positioner eller roller. Eksempelvis beskriver Bjørn nedenfor, hvordan drengegruppen i hans klasse er delt op i to, henholdsvis rødderne og nørderne.

Bjørn: "(...) drengene de er delt op i to grupper, og de er hver sin side, de tilbringer fritiden med hinanden hver for sig, de to grupper. (...)

De populære, de cool fyre, det er nok også dem, der heller ikke ser sådan rigtigt seriøst på deres karakterer, de der to drengegrupper, der er dem der, lad os kalde dem nørderne i gåseøjne, og så er der de andre, øh rødder, hvis vi kan bruge det ord, og der de der rødderne, det er dem de, det er ikke fordi de er dumme i skolen eller noget,

men de har ikke det samme syn på karakterer som de andre, den anden drengegruppe, de ser, den ene gruppe har et mere seriøst syn på karakterer end den anden gruppe, så det er det delt lidt op efter."

Interviewer: "Rødderne, hvad kan de finde på at sige af drillerier?"

Bjørn: "Altså, det er dem, der ikke får de helt gode karakterer, så de kalder jo den anden drengegruppe for nørder, for eksempel, eller dengser (...).

Tolkningerne med reference til en kultur domineret af værdier og normer, hvor gode karakterer tolkes med negative referencer i forhold til det sociale fællesskab, kan på den måde synes at stille sig i modsætning til tolkninger forbundet med andre kulturelle referencerammer, hvor gode karakterer optræder som udtryk for noget positivt. I begge tilfælde vil tolkningerne kunne spille en vigtig rolle for, hvordan vi er tilbøjelige til at orientere os i forhold til det fænomen, der tolkes,

og hvordan handlingsvalg vurderes – i dette tilfælde i forhold til karaktererne.

En anden af sådanne diskurser, som synes at kunne være et udtryk for kultur, kommer til udtryk, når unge taler om at "det gælder om at være den bedste, have den bedste karakter". Blandt nogle elever ses en sådan optagethed at spørgsmålet om, hvordan man markeret med karakterer er placeret i forhold til andre. Dette kan muligvis forstås med reference til forskellige måder at danne relationer i fællesskaber, hvor man kan skelne mellem to måder, der står i modsætning til hinanden. Den ene måde er præget af orientering mod markering af forskelle, mens den anden måde er præget af en orientering mod lighed og netop ikke markering af forskelle, der evt. måtte være (Svedberg 2007; Maccoby 2002).

For unge med lave karakterer kan det have negative konsekvenser, hvis man i interaktionen om karakteren orienterer sig mod markering af forskelle, idet man da nødvendigvis vil opleve sig selv placeret nederst. En sådan orientering vil komme til udtryk i den diskurs, der knytter sig til karaktererne. Det at opleve sig selv som placeret i bunden af et evt. karakterhierarki vil kunne påvirke selvopfattelsen negativt, ligesom det samtidig vil spille en rolle i forhold til oplevelsen af mening af at orientere sig positivt mod det at beskæftige sig med karakterer generelt, og ad den vej kunne det påvirke tilgangen til skolen og kravene her. Dette er endnu et eksempel på en diskurs, som de voksne i de unges omgivelser må være opmærksomme på ikke at understøtte og forstærke.

### **Forskellige måder at tolke karakterer og mulige følger**

De unges meget forskelligartede tolkninger af karaktererne vil kunne give mening til tilsvarende meget forskellige måder at vurdere handlinger, der er knyttet til dem. Gælder det handlinger, som knytter sig til skolen med dens udfordringer og krav, vil de i nogle tilfælde kunne give mening til positive måder at orientere sig i forhold hertil, i andre tilfælde ikke. Samtidig vil de også som vist på forskellig vis kunne spille en rolle for de unges ud-

vikling af selvopfattelse. Tolkningerne kan tænkes ikke at understøtte, at en positiv orientering mod skolen og dens aktiviteter i tilfælde, hvor handlinger er forbundet, hermed ikke opleves som meningsfyldte, eksempelvis ved at de opleves at blive vurderet negativt i vigtige sociale sammenhænge. Og de kan gøre det i tilfælde, hvor tolkningerne har ført til dannelsen af selvopfattelse, der afspejler lav faglig selvtilid.

Man kan sige, at den differentiering, som karaktererne skaber, således træder ind i processer for marginalisering, og at den diskurs, der folder sig ud i forhold til dem, vil kunne forstærke en sådan begyndende marginalisering der allerede har sat sig igennem i form af lave karakterer. Og disse virkninger vil ikke blot kunne markere sig i skolesituationen, men også, som tidligere nævnt, i forhold til valgene efter grundskolen. Sådanne processer må forventes at gælde for alle andre tilsvarende typer af evalueringer af elever.

Unge med lave karakterer synes i den forbindelse at være en særligt udsat gruppe. Hvis det faktisk er tilfældet, er det problematisk, ikke mindst set i lyset af, at man jo i forsøget på at forbedre af folkeskolen også er optaget af spørgsmålet om, hvordan evaluering kan være en støtte for fagligt svage elever.

Da tolkningerne er påvirkede af diskursen i de sociale kontekster, hvor der interageres om karaktererne, er det blandt mange andre forhold væsentligt at være opmærksom på den. Dvs. at undervisere og andre voksne, som de unge interagerer med om karaktererne, aktivt kan søge at forebygge udviklingen af diskurser, som kan spille sådanne negative roller. Set i en folkeskolesammenhæng må det være relevant, særligt for lærere og vejledere, at være opmærksomme på og forholde sig til sådanne diskurser knyttet til karaktererne. Dels ved at reflektere over, hvilken rolle de selv spiller i etableringen heraf gennem de måder, de taler om karaktererne på sammen med de unge. Dels ved at være opmærksomme på de unges indbyrdes dialog herom, overveje konsekvenserne heraf, og i tilfælde, hvor dette kunne synes nødvendigt, også forholde sig til mulige måder at forandre dem.

## Litteratur

Andersen, Dines (2005): 4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne. AKF Forlaget.

Arnesen, Anne-Lise (2002): Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og social bakgrunn – en etnografisk studie av social og diskursiv praksis i skolen. Høgskolen i Oslo.

Maccoby, Eleanor (2002): "Gender and Group process: A Developmental Perspective." I *Current Directions In Psychological Science*. Vol 11, 2, april 2002, s. 54-58.

Pollard, Andrew og Pat Triggs (2000): *What pupils say. Changing Policy and Practice in Primary Education. Findings from the PACE project.* Continuum.

Rosenberg, Morris (1979): *Conceiving The Self.* Basic Books Inc. Publishers.

Reay, Diane og Dylan William (1999): "I'll be a nothing": Structure, Agency and the Construction of Identity through Assessment." I *British Educational Research Journal*, Vol. 25, Nr. 3, 1999.

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2007): *Skolens læringsmiljø. Selvopfattelse, motivasjon og læringsstrategier.* Akademisk Forlag.

Svedberg, Lars (2007): *Gruppspsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap.* Studentlitteratur.









## Evaluering og social sortering

– om vurderingskriteriernes hierarki i skolen

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

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

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

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

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

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

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

**Fremlæggelser og evaluering**

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

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

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

### Helhedsindtryk og naturalisering

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

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

"Det var timet, ikke tilfældigt."

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

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

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

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

"De brugte alle mulige medier."

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

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

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

"Ja, de er fornuftige og modne."

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

(Alle fremhævelser i citaterne er tilføjet af os.)

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

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

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

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

### Performance og karisma

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

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

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

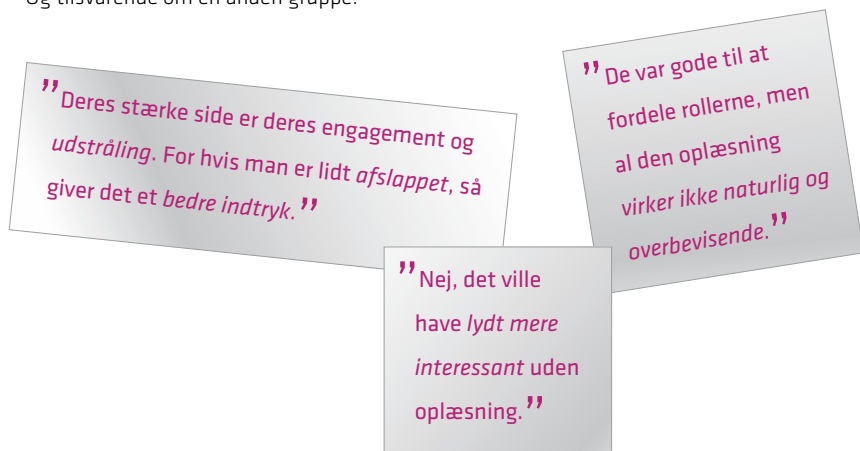
"Ja, de var meget selvsikre."

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

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

"Ja, han fremstår professionel og med overskud."

Og tilsvarende om en anden gruppe:



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

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

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

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



### Sproglig kompetence – om magten over ordene

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

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

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

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

Og tilsvarende i disse lærerinterne evalueringer:

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

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

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

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



### De engagerede og de desillusionerede

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

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

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

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

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

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

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

### Åbninger i feltet – social handlekompetence

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

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



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

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

### "Bløde kompetencer" og social sortering

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

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

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

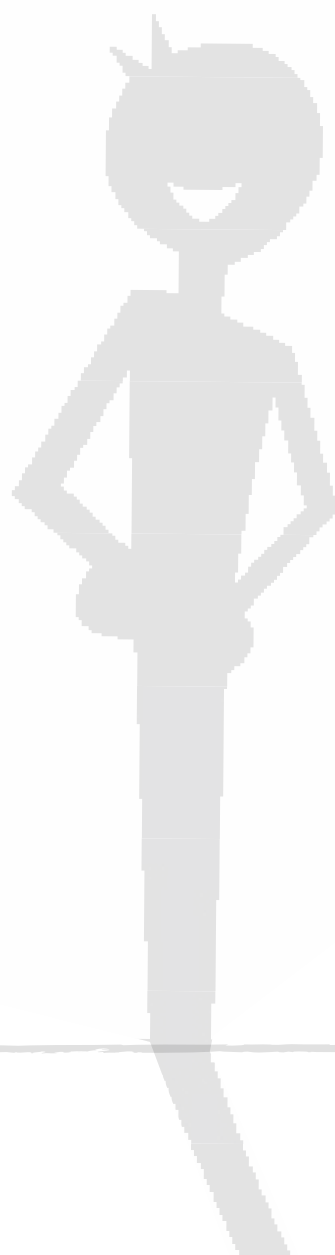
Det er i stigende grad den kognitive, rationelle vidensform, der dominerer det danske uddannelsessystem – og denne akademisering af samtlige uddannelser er sammen med markedsorienteringen en af de væsentligste dynamikker bag den sociale sortering i uddannelserne og bag de veluddannede elitors greb om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

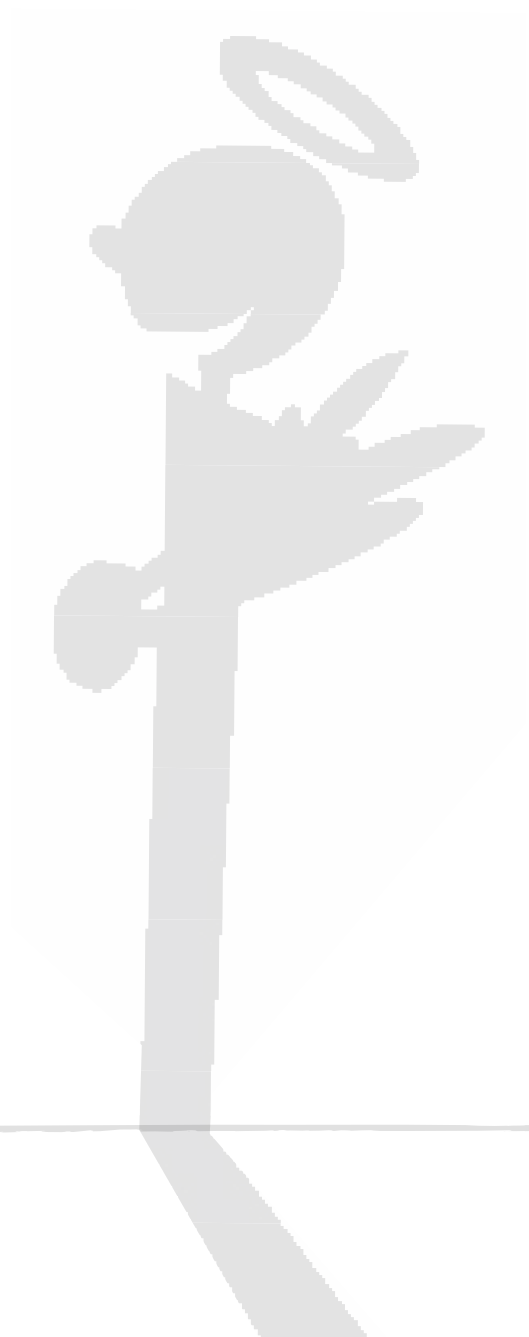
rapporter som nødvendige kvalifikationer i "globaliseringen og videnssamfundet" (fx Regeringen 2006) – svarende til den "performancekompetence", som vi så lærerne belønne i eksemplerne ovenfor. På evalueringsområdet ses en massiv individualiseringstendens med udbredelsen af test, elevplaner, skolesammenligninger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

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

#### Litteratur:

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





# cepra-striben

