

Roskilde Universitet



Et speciale om evaluerings (u)synlige betydninger for måder at gøre elev

Andreas Birkeholm & Louise Hennings Jespersen

Kandidatspeciale i Pædagogik og Uddannelsesstudier
v/ Institut for Mennesker og Teknologi
Vejledt af Camilla Schmidt

August 2016

Antal tegn: 262.263 (109 ns)

Abstract

This thesis seeks to explore the ways in which evaluation affects pupil subjectivity in the Danish school institution Folkeskolen. Our intention is to discover how both political and educational structures influences how a ‘good’ student is created.

We conducted an empirical study of a 9th grade, and we held interviews with them after we had observed their class for a week. The data we created through this is where our analysis starts.

In our analysis we study how the classroom is a place where evaluation’s different aspects such as application and rationales influence, firstly, how codes describing what students ideally should do in certain context are created, and secondly, how students do different kinds of subjectivity through their actions in the classroom, and thirdly, how, in these actions, the students live up to the ideals and whether they manage to become ‘good’ students.

Our findings in the thesis mainly revolve around how the visibility of different evaluation-criteria is significant in how good students are created. The more visible a certain evaluation method is, the easier it is for students to decode them, and that leads to more ‘good’ students.

Oversigt over fordeling af afsnit

Vores speciale er udarbejdet i tæt samarbejde, men i henhold til studieordningen i Pædagogik og Uddannelsesstudier § 18, stk. 3, har vi udformet en oversigt over, hvem der er primære forfattere på de forskellige afsnit. Jf. Pædagogik og Uddannelsesstudiers hjemmeside¹ om formelle krav, må en tredjedel være fællesafsnit. Vi har udformet nedenstående afsnit hver for sig. De afsnit, der ikke står i det følgende, har vi udarbejdet i fællesskab.

Andreas Birkeholm

- 2 Videnskabsteoretiske overvejelser
- 2.1 Genstandsfeltet
- 2.2 Sprog og handlinger som udgangspunkt for at skabe viden
- 3.1 Elevsbjekter
- 3.1.1 Subjektiveringsmuligheder
- 3.1.1.1 Subjekter som medskabere
- 3.1.1.2 Forhandling
- 3.1.1.3 Magt
- 3.1.2 Sociale kategorier
- 3.1.3 Førstehed, andethed og abjekthed
- 3.3.1 Den overordnede forståelse af evaluering i specialet
- 3.3.2 Evaluerings forskellige betydninger
- 3.3.2.1 Anvendelsesformer
- 4.1 Adgang til genstandsfeltet
- 4.2 Observationer og feltnoter
- 4.2.2 Den sociale kontekst betydning
- 4.2.3 Feltnoternes tilblivelse
- 4.3 Interviews med eleverne
- 4.3.1 Interviewenes forløb
- 4.4 Samspillet med observationer og interviews
- 4.5 Etske overvejelser
- Det samlede analyseafsnit "5.2 Biologitesten"
- Det samlede analyseafsnit "5.4 Engelsktimen"

Louise Hennings Jespersen

- 3.2 Struktureres betydning for evalueringsrummet
- 3.2.1 Kodemodalitet
- 3.2.2. Klassifikationsbegrebet
- 3.2.3 Rammesætningsbegrebet
- 3.2.3.1 Den regulative diskurs og undervisningsdiskursen
- 3.2.4 Synlig og usynlig pædagogisk praksis
- 3.2.4.1 Synlige og usynlige kriterier
- 3.2.4.1 Identificeringsreglen og effektueringsreglen
- 3.2.2.2 Ekstern og intern evaluering
- 3.2.2.3 Formative og summative evalueringerationaler
- 3.4 Diskussion af teoretiske begreber
- 3.4.1 Magtbegrebet
- 3.4.2 Handling som begreb
- 3.4.3 Subjektet i fokus?
- 4.7 Vores fremgangsmåde
- 4.7.1 Forskersubjektivitet
- 4.8 Analysestrategi
- 4.8.1 Vores læsninger af empirien
- 4.8.2 Analysens opbygning
- Det samlede analyseafsnit "5.1 Læseprøven"
- Det samlede analyseafsnit "5.3 Projekt opgaven"

¹ Pædagogik og Uddannelsesstudiers hjemmeside: Alt om specialet > Krav til specialet > Formelle krav.

1 INDLEDENDE KAPITEL	6
1.1 INDLEDNING	6
1.2 PROBLEMFELT	8
1.2.1 DET DREJER SIG OM ELEVERNE	8
1.2.2 POLITISK ELLER PÆDAGOGISK EVALUERING?	10
1.3 PROBLEMFORMULERING	11
1.4 SPECIALETS OPBYGNING	12
1.5 VORES VEJ IND I FELTET	13
1.5.1 AT GØRE ELEV	13
1.5.2 EVALUERINGSKRITERIER	14
1.5.3 STRUKTURERS BETYDNING FOR AT GØRE GOD ELEV	14
1.5.4 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ EVALUERING	15
2 VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER	17
2.1 GENSTANDSFELTET	17
2.2 SPROG OG HANDLINGER SOM UDGANGSPUNKT FOR AT SKABE VIDEN	18
3 TEORETISKE BEGREBER	21
3.1 ELEVSUBJEKTER	21
3.1.1 SUBJEKTIVERINGSMULIGHEDER	21
3.1.1.1 Subjekter som medskabere	22
3.1.1.2 Forhandling	23
3.1.1.3 Magt	24
3.1.2 SOCIALE KATEGORIER	24
3.1.3 FØRSTEHED, ANDETHED OG ABJEKTHED	26
3.2 STRUKTURERS BETYDNING FOR EVALUERINGSRUMMET	27
3.2.1 KODEMODALITET	27
3.2.2 KLASSIFIKATIONSBEGREBET	27
3.2.3 RAMMESÆTNINGSBEGREBET	29
3.2.3.1 Den regulative diskurs og undervisningsdiskursen	31
3.2.4 SYNLIG OG USYNLIG PÆDAGOGISK PRAKSIS	31
3.2.4.1 Synlige og usynlige kriterier	32
3.2.4.2 Identificeringsreglen og effektueringsreglen	33
3.3 PERSPEKTIVER PÅ EVALUERING	34
3.3.1 DEN OVERORDNEDE FORSTÅELSE AF EVALUERING I SPECIALET	34
3.3.2 EVALUERINGS FORSKELLIGE BETYDNINGER	35
3.3.2.1 Anvendelsesformer	35
3.3.2.2 Ekstern og intern evaluering	38
3.3.2.3 Formative og summative evalueringsrationaler	38
3.4 DISKUSSION AF TEORETISKE BEGREBER	39
3.4.1 MAGTBEGREBET	39
3.4.2 HANDLING SOM BEGREB	40
3.4.3 SUBJEKTET I FOKUS?	40
4 METODISKE OVERVEJELSER	42
4.1 ADGANG TIL GENSTANDSFELTET	42
4.2 OBSERVATIONER OG FELTNTER	44
4.2.1 DEN SOCIALE KONTEKSTS BETYDNING	44
4.2.2 FELTNTERNES TILBLIVELSE	45
4.3 INTERVIEWS MED ELEVERNE	46

4.3.1 INTERVIEWENES FORLØB	47
4.4 SAMSPILLET MELLE M OBSERVATIONER OG INTERVIEWS	49
4.5 ETISKE OVERVEJELSER	50
4.6 VORES FREMGANGSMÅDE	51
4.6.1 FORSKERSUBJEKTIVITET	52
4.7 ANALYSESTRATEGI	53
4.7.1 VORES LÆSNINGER AF EMPIRIEN	53
4.7.2 ANALYSENS OPBYGNING	55
5. ANALYSE	59
5.1 LÆSEPRØVEN	59
5.1.1 "DET, JEG SIGER, ER" – LÆREREN SÆTTER EVALUERINGSRUMMET	59
5.1.2 "VI HAR TILTRO NOK TIL HINANDEN" – MØDET MELLE M KARAKTERER OG LÆRING	62
5.1.3 "HAN SKAL SGU DA IKKE SIGE DET HØJT" – LÆRERENS LØSE KONTROL MED KLASSE RUMMET	63
5.1.4 "HVORFOR GØR VI DET HER?" – DET USYNLIGE LÆRINGSASPEKT GØRES SYNLIGT	65
5.1.5 "GØRE HANS FEJL TYDELIGERE" – MELLE M EVALUERINGSKRITERIER	67
5.1.6 "HVAD FIK DU?" – AT GØRE KARAKTERER	69
5.1.7 "HVOR FEDT" – HVORDAN ELEVERNE GØR KARAKTEREN 12	70
5.1.8 DELKONKLUSION	72
5.2 BIOLOGITESTEN	74
5.2.1 "DET ER LANG TID SIDEN I HAR TRÆNET MULTIPLE CHOICE TEST" – BEGRUNDELSEN FOR TEACHING TO THE TEST	74
5.2.2 "INDGÅR TESTEN I VORES STANDPUNKTSKARAKTERER?" – BIOLOGITESTEN SOM EKSTERN EVALUERING	76
5.2.3 "JEG HAR FÅET 100%!" – MAN SKAL SIGE DET HØJT, NÅR MAN KLARER DET GODT	78
5.2.4 "JEG TROR, DU HAR FÅET NOK HJÆLP" – IKKE ALLE ELEVER ER LIGE GODE TIL AT GØRE HJÆLP	79
5.2.5 "JEG TROR, DET HEDDER MITOSE OG IKKE MEIOSE" – HJÆLPENS BETYDNING BLANDT ELEVERNE	80
5.2.6 "JEG NÅEDE AT LAVE DEM ALLE SAMMEN!" – FORDELENE VED AT HJÆLPE OG BLIVE HJULPET	84
5.2.7 "DER ER IKKE NOGET UDENOMSSNAK" – GENTAGNE SUBJEKTIVERINGER BLIVER TIL EN ELEV KATEGORI	86
5.2.8 DELKONKLUSION	88
5.3 PROJEKTOPGA VEN	90
5.3.1 "ALLE KIGGER PÅ PETERS HÆNDER" – EVALUERINGSRUMMET SKABES	90
5.3.2 "HAN KOMMER ALDRIG TILBAGE I TIMEN" – LÆRERKONTROLLEN SMULDRER	93
5.3.3 "DET ER SÅDAN EN BJØRNETJENESTE" – LÆREREN KAN IKKE FORKLARE EVALUERINGSGRUNDLAGET	94
5.3.4 "DU KAN IKKE VÆRE UENIG MED EN TEST" – FORSKELLEN PÅ EVALUERINGSREDSKABER	98
5.3.5 "VIL DU LIGE SE PÅ DET HER?" – ELEVERNE HJÆLPER HINANDEN TIL AT FORSTÅ BEGRUNDELSEN	100
5.3.6 DELKONKLUSION	101
5.4 ENGELSKTIMEN	103
5.4.1 "ER DER NOGEN, SOM KAN GIVE MIG ET RESUMÉ AF AMERICAN BEAUTY?" – HÅNDSOPRÆKNING SOM MÅDE AT SUBJEKTIVERE SIG SOM ELEV	103
5.4.2 "RIGTIG" – LÆRERENS ANERKENDELSE	105
5.4.3 "HVIS SOFIE HAR HÅNDEN OPPE, BLIVER HUN TAGET MED DET SAMME" – LÆREREN VÆLGER, HVEM DER DELTAGER	106
5.4.4 "DET ER HELT RIGTIGT!" – DET FORMATIVE EVALUERINGSRUM	107
5.4.5 "DU SKULLE GIVE ET RESUMÉ OG IKKE ET REFERAT" – FAGLIGHED ER IKKE LIG MED GOD ELEV	109
5.4.6 DELKONKLUSION	110
6. KONKLUSION	112
7. LITTERATUR	114

1 Indledende kapitel

1.1 Indledning

Læreren, Tina, taler med nogle elever om, hvordan de indtil videre har klaret testen og hvor mange procent, de har rigtige. Kathrine, som ikke tidligere var en del af denne samtale, bryder ind og spørger Tina: ”Indgår testen i vores standpunktskarakterer?”. Tina vender sig om og ser på Kathrine og siger: ”ja”, hvorefter hun går videre. Da hun siger dette, er der flere elever, der vender hovedet og spørger: ”virkelig?” eller ”seriøst?”. Den stille summen af snak, der før var, dør ud, og folk vender sig mod Kathrine og Tina. Kathrine vender sig om og sætter sig ned igen. Nogle elever vender sig efterfølgende væk fra Tina igen for at spørge andre, der ikke virker til at have overhørt udvekslingen: ”Vidste du godt, at testen indgår i standpunkt?”.

Dette speciale handler om evaluering i folkeskolen. Specialet formidler en undersøgelse af samspillet mellem evaluering, og hvordan man bliver til som god elev. Ovennævnte udtalelse stammer fra en biologitime i 9.x på Blomsterhaveskolen, hvor eleverne er i gang med en biologitest. Citatet berører en aktuell problemstilling i samfundet om, at evaluering i folkeskolen drejer sig om målbare tests og karakterer, og at undervisningen påvirkes af denne udvikling. Citatet præsenterer også en problematik i forhold til, om det er synligt for eleverne, hvad der foregår, når der evalueres i undervisningen. Det er en overraskelse for nogle af eleverne i 9.x, at biologitesten udgør udgangspunktet for deres standpunktskarakterer.

Empiricitatet er spændende at se på, da vi netop befinder os midt i en evalueringsdebat, hvor et øget krav til evaluering i folkeskolen er i fokus fra politisk side. Brug af evaluering i folkeskolen er ikke et nyt fænomen, men antallet af evalueringer er steget brat i det nye årtusinde. Dette betyder, at elever evalueres som aldrig før. Årtusindeskiftet bragte med en ny regering i 2001 et nyt fokus i evalueringsdebatten og skolepolitikken. Et øget antal tests, flere prøver og både nationale og internationale sammenligninger blev omdrejningspunkt for evaluering (Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 11). I år 2000 blev den første PISA-test² gennemført, hvilket var startskuddet til en debat om både folkeskolens formål og nødvendigheden af flere tests og mere evaluering i skoleregi. Med en ny folkeskolelov i 2006 kommer evalueringsredskaber i endnu højere grad på banen. Elevplaner,

² PISA står for Programme for International Student Assessment (Jensen 2011: 83).

ationale tests, der skal sammenligne skolers faglighed på tværs af landet, kvalitetsrapporter, Fælles Mål, der viser, hvad eleverne skal lære på forskellige klassetrin og undervisningsministeriets evalueringssrapport er blot nogle af de mange evalueringsredskaber, som introduceres i skolen (Gleerup & Wiedemann 2011: 36; Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 11).

Der bliver ført kontrol fra politikernes side med elevernes faglige færdigheder. De mange tests og prøver giver politikerne et præj om, hvor de danske folkeskoleelever befinder sig, både nationalt og internationalt. Hvor evaluering i skolen før i højere grad tog udgangspunkt i en intern evaluering, er det nu en ekstern evaluering³, der overtager fokus (Dahler-Larsen 2006: 55). Det medfører blandt andet et andet fokus på evaluering: *”I et bredere og nutidigt perspektiv kan man ligefrem tale om en evalueringssbølge, der er tæt forbundet med et mantra om effektivitet og økonomisk optimering”* (Andreasen et. al. 2015: 12). Den evalueringssbølge, som er over os nu, kan således sige at tage udgangspunkt i en effektiviseringsdiskurs. Vores folkeskoleelever skal være de dygtigste og mest effektive i verden! Denne evalueringsskultur med øget opmærksomhed på testning er ikke længere ny for os, og i dag diskuterer man ikke, om vi skal have flere tests i folkeskolen, men hvordan testene skal udformes, og hvad de skal måle (Nordenbo 2011: 126).

Ikke desto mindre stiller vi os undrende overfor formålet med den politiske opmærksomhed på tests og prøver. Hvad er formålet med at måle og veje eleverne konstant? Hvor evaluering før i tiden var en udviklingsmulighed for den enkelte elev, er det nu i højere grad et politisk styringsredskab til at føre kontrol med eleverne. Således skriver Professor ved Melbourne Education Research Institute John Hattie⁴:

Vi har brugt test til at måle elevernes overfladeviden og brugt disse data til at skælde ud og fordele skyld – og lærerne har lært at spille dette spil – men at spille ”testspillet” endnu smartere vil ikke gøre nogen forskel (Hattie 2014: 231).

En endnu større beivågenhed på test vil ikke hjælpe skoleelever den rigtige vej. Det vil give et billede af, hvad eleverne kan på overfladen, men ikke et reelt billede af, hvad de har lært. Vi må derfor spørge, hvad det er politikerne vil måle med de mange forskellige evalueringssredskaber? Tests er

³ Intern evaluering henviser til den lokale evaluering i en given kontekst. Ekstern evaluering er derimod den udefrakommende evaluering, som i skolesammenhænge eksempelvis er karakterer, nationale test og eksaminer (Borgnakke 2008: 11; Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 10). Vi vender tilbage til begreberne om interne og eksterne evalueringssformer i vores teoretiske gennemgang.

⁴ Vi er godt klar over, at John Hattie forskning ikke tager udgangspunkt i det danske skolesystem og de danske politikere, men vi mener stadig, at hans blik for synlighed i skolen er en relevant problematik at bringe i spil i speialet.

ikke nødvendigvis svaret på, hvordan vi får verdens bedste folkeskole. Hattie fastslår i stedet, at det i høj grad handler om at se på undervisningen og læringen, der foregår heri. Læringen skal være synlig for lærerne, da de skal skabe rammerne for læringsrummet, og derved gøre læring synligt for eleverne. Hatties pointe er klar: vi skal have synlighed ind i folkeskolen. Denne pointe får os til at overveje, om det overhovedet er synligt for eleverne, hvad de mange evalueringer repræsenterer? Det kan være svært at gennemskue om evalueringers formål er kontrol eller læring, eller måske begge dele på samme gang (Gleerup & Wiedemann 2011: 36). Folkeskoleeleverne befinder sig i dette spændingsfelt mellem evalueringers formål, men forstår eleverne, hvad de forskellige evalueringer kræver af dem, eller hvordan de skal leve op til de krav, som evalueringerne præsenterer?

Det er lige netop elevernes bevægelse mellem evalueringens mange krav og formål, som vi finder interessant at belyse. Undersøgelsens empiriske fundament består af et observationsstudie i en 9. klasse og efterfølgende interviews med eleverne. Hensigten med specialet er således ikke at vurdere, hvorvidt det øgede antal evalueringer er at foretrække eller ej, eller om evaluering virker efter intentionen, men at sætte fokus på, hvad evaluering betyder for eleverne.

1.2 Problemfelt

Vi gik ind i felten⁵ med en nysgerrighed omkring, hvordan evaluering udspiller sig i 9. klasse. Denne nysgerrighed kommer af vores tidligere arbejde med evaluering i skoleregi. Vi har arbejdet med og fået indsigt i, hvordan evaluering betydningsstilles af både gymnasieelever og folkeskolelærere. Det er blandt andet disse undersøgelser, som har skabt vores forforståelse af evaluering som et betydningsfuldt socialt fænomen for, hvordan elever handler, og som danner udgangspunktet for specialets udformning. Det har givet os en stadig stigende interesse for, hvordan evaluering betinger mulighederne for at blive til som elever.

1.2.1 Det drejer sig om eleverne

For at undersøge evalueringens betydning for elever, vil vi først tage et skridt tilbage og tale om, hvad det vil sige at *være elev*. Vi forstår denne *væren elev* som problematisk, da den fastlåser elevsubjek-

⁵ Vi særskiller mellem feltet og felten. Vi benytter os af "feltet", når vi beskæftiger os med den overførte betydning som eksempelvis i genstandsfeltet, men når vi beskriver den kontekst, som vi trådte ud i i vores empiriproduktion, benævner vi dette som "felten".

ternes handlemuligheder, fordi de bliver lig med deres betegnelse som 'elever'. Fokus fjernes dermed fra eleverne som handlende subjekter og erstattes med "[...] *en fastfrysning og essentialisering af variabelen [elev], hvor subjektet bliver lig med sin variabel*" (Staunæs 2004: 59). Vores udgangspunkt er, at elevsubjekter konstrueres i den kontekst, de indgår i, og samtidig former konteksten gennem deres handlinger. For at kunne beskæftige os med denne problematik, finder vi det nødvendigt at have en mere dynamisk forståelse af elever end at forstå dem som faste størrelser. Vi benytter os derfor af betegnelsen af at *gøre elev* for at sætte fokus på den "[...] *stadige tilblivelsesproces, der rummer et subjektskabende og dermed netop formende element, men som samtidig gennem denne subjektskabelse også rummer udgangspunktet for subjektets egen skabende og agerende kraft*." (Søndergaard 2005: 240). Denne tilgang til, hvordan subjekter skabes, tager udgangspunkt i en videreudvikling af Foucaults subjektiveringsbegreb⁶.

Med perspektivet på, hvordan der *gøres elev*, får vi mulighed for at sætte eleverne i centrum og stille skarpt på, hvordan elevens muligheder for at *gøre elev* betinges, når der foregår evaluering. Situationer, hvor der foregår evaluering, kalder vi gennem specialet for *evalueringsituationer*. I disse evalueringsituationer sætter vi fokus på konstruktioner af *den gode elev* for at finde frem til, hvilke måder at *gøre elev*, som bedst lever op til de forventninger, som den givne evaluering forudsætter. Der er mange aspekter, som har betydning for, om man *gør god elev* i folkeskolen, men for os drejer det sig om at undersøge sammenhængen mellem evaluering og det at *gøre god elev*.

Vi er af den overbevisning, at evaluering betydningsstilles i situerede praksisser, og at det er med udgangspunkt i elevens (for)handling, at evalueringens betydning konstitueres. Dermed er det centralt for os at se på, hvordan evaluering *gøres*, fordi det er gennem handlingerne forbundet med evaluering, at evalueringens betydning konstrueres (Esmark, Laustsen & Andersen 2005: 16). Vi ønsker med betegnelsen at *gøre evaluering* at sætte fokus på, hvordan evalueringens betydning skabes i den praksis, den foregår. Det at *gøre evaluering* er en del af det at *gøre elev*, og forskellen mellem disse to beskrivelser ligger i det fokus, som vi anlægger på sammenhængen. Hvis vi behandler evalueringens betydning, betegner vi elevens handlinger som at *gøre evaluering*, og hvis vi fokuserer på, hvordan elevens handlinger får betydning for, hvordan elevroller konstrueres, betegner vi det som at *gøre elev*. Eleverne *gør evaluering* på flere måder, fordi de forskellige kontekster og praksisser skaber situationelle betingelser, og herigennem fremkommer der kriterier for, hvordan der skal *gøres evaluering*. Disse kriterier betegner vi som *evalueringskriterier*. Evalueringens kriterierne skabes i

⁶ Vi behandler subjektivering yderligere i vores teorigang om elevsubjekter.

evalueringssituationerne og har betydning for, hvilke måder at gøre elev, der konstitueres som mere og mindre gode. Det er i elevernes måder at gøre evaluering, at de i større eller mindre grad lever op til de evalueringskriterier, som opstilles i evalueringssituationen.

I den forbindelse tillægger vi lærerne en stor betydning i kraft af deres roller som dem, der bestemmer en stor del af de kriterier, der stilles til eleverne i evalueringssituationer. Vi vil undersøge, hvilke evalueringskriterier, der skabes i forskellige situationer, og herunder hvordan der gøres elev på baggrund af disse kriterier. Der er andre og mindre lokale forhold, som også spiller ind på hvilke kriterier, der opstilles i en evalueringssituation.

1.2.2 Politisk eller pædagogisk evaluering?

Evalueringer har betydning for den praksis de udføres i, men hvis evalueringsformål og evalueringsformer er usynlige for eleverne, så kan evalueringer få utilsigtede konsekvenser (Gleerup & Wiedemann 2011: 26; Dahler-Larsen 2006: 135). I vores undersøgelse vil indgå, hvad forskellige evalueringsformål og evalueringsformer betyder for, hvilke kriterier eleverne skal leve op til i undervisningen.

En given evaluering kan have et politisk formål og derfor sigte mod at fungere som styringsmekanisme, der muliggør og begrænser videre uddannelse, eller den kan være udformet på baggrund af et ønske om at udvikle elevernes personlige praksis forbundet med at gå i skole og lære et bestemt fag (Dahler-Larsen 2006: 124-127). Hvilke kriterier for eleverne opstilles i forbindelse med de forskellige typer af evaluering, og hvordan forsøger eleverne at leve op til disse kriterier? Før vi går videre med dette spørgsmål, vil vi informere om nogle af de kontekster, der har betydning for, hvordan elever kan leve op til evalueringers flertydige formål.

Der er sket et skift i folkeskolens formål med at evaluere eleverne. I forbindelse med den nye skolelov fra 2006 reformuleres formålsparagraffen, og i denne reformulering lægges der mindre vægt på ”*elevernes alsidige personlige udvikling*” (Pedersen 2011: 189). Det er sket til fordel for et øget fokus på effektivitet og konkurrenceevne (Andreasen et. al. 2015: 12). Det øgede antal tests, som har til formål at gøre Danmark konkurrencedygtigt på en international scene, får betydning for eleverne. Eleverne skal lære at leve op til nye idealer for, hvad en god elev er (Pedersen 2011: 190). Udviklingen i folkeskolen har medført, at tidligere måder at evaluere på er blevet udfaset til fordel for nye, der skal bane vejen for at gøre danske elever konkurrencedygtige på et internationalt mar-

ked (Gleerup & Wiedemann 2011: 19-21). Vi stiller os kritiske over for denne udvikling, da vi mener, formålet med evaluering er modsatrettet. Det modsatrettede består i, at evalueringsbølgen (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003: 13; Andreasen et. al. 2015: 12) har til formål at styrke forhold, der kan være svære at forlige. Det ene formål er, at et øgede antal evalueringer skal styrke den pædagogiske proces, der drejer sig om elevernes læring. Det andet formål er, at de skal fungere som et led i den politiske diskurs som en styringsmekanisme (Borgnakke 2008:11-12). Det skaber nogle konkrete udfordringer for eleverne, som evalueringerne er målrettede mod, når disse formål overlapper.

Evalueres der med henblik på at styrke den pædagogiske proces, fungerer det bedst, når deltagerne ikke er bange for at udstille deres fejl og mangler, men anvendes evaluering som politisk styringsmekanisme, gælder det for eleverne om at præstere bedst muligt (Dahler-Larsen 2006: 126). Det er i dette sammenstød mellem formålene, og hvad der forventes af eleverne, når der gøres evaluering, at vi mener, der opstår et problem. Evaluering har altid fungeret som styringsmekanisme, hvor evalueringen har til formål at bedømme elevens faglige kunnen, og dermed deres egnethed for videre uddannelse, men som vi har behandlet det, så har denne bedømmelse nu fået et mere udtalt internationalt perspektiv, som danske elever skal udmærke sig i. Samtidig skal det øgede antal evalueringer bidrage til at gøre evaluering mere gennemskueligt for politikerne, så de kan lave indsatser for at styrke fagligheden (Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 11). De forskellige måder evaluering anvendes har konsekvenser for den praksis, som den udøves i (Dahler-Larsen 2006: 123-124), og der er forskellige forventninger til eleverne alt efter, hvad evalueringen skal anvendes til.

Vi går ind i denne problematik, som vi ser forbundet med, at evalueringer er udtryk for både pædagogiske og politiske rationaler. Det gør vi for at stille skarpt på, om de forskellige rationaler er synlige for eleverne, og om de får betydning for de elevidealer, der skabes i den undervisning, der evalueres i. Hensigten med specialet er således at undersøge, hvordan evaluering mange (og til tider politiske) aspekter får betydning for de muligheder, der for at gøre god elev. Dette leder os til følgende problemformulering, som vi efterfølgende forklarer, hvordan vi ønsker at behandle i afsnittet operationalisering af problemformulering.

1.3 Problemformulering

Hvordan skal man gøre evaluering for at gøre god elev?

1.4 Specialets opbygning

Vores problemformulering udgør specialets røde tråd. Alle elementer i specialet skabes i relation til problemformuleringen. De forskellige kapitler i rapporten er alle delelementer, som bidrager med at finde frem til, hvordan man skal gøre evaluering for at gøre god elev. Vi vil i dette afsnit beskæftige os med, hvordan de forskellige kapitler i rapporten behandler forskellige elementer af vores undersøgelse.

Vores vej ind i feltet har til hensigt at beskrive, hvordan vi teoretisk har bevæget os ind i det forskningsfelt, som vi med speciale skriver os ind i. Kapitlet kommer omkring de forskningstraditioner, som vi berører i specialet, og vi forholder os i dette kapitel til hvilke teoretiske foci, vi anlægger gennem specialet.

Vi vil i vores kapitlet **videnskabsteoretiske overvejelser** beskæftige os med, hvordan vi forstår specialets genstandsfelt, og hvordan denne forståelse har betydning for vores undersøgelse. Specialets genstandsfelt kan bredt beskrives som værende *elever* og *evaluering*. For at kunne forstå den praksis, der er forbundet med dette, er vi nødt til at indskærpe vores fokus. I dette kapitel præciseres genstandsfeltet nærmere i forbindelse med, hvordan vores videnskabsteoretiske overbevisninger fordrer forskellige blik på genstandsfeltet og den viden, vi producerer. Vi vil med andre ord i dette kapitel udfolde specialets erkendelsesinteresse og virkelighedsforståelse.

Derefter kommer et kapitel, som behandler de **teoretiske begreber**, vi bruger som analyseværktøjer til at forstå både vores problemformulering, genstandsfeltet og de empiriske problemstillinger, som vi har tolket frem i forbindelse med vores feltarbejde på Blomsterhaveskolen. Undervejs i afsnittet vil der være pointer, som i sig selv bidrager til en større forståelse af den praksis, der er forbundet med elever og evaluering. Yderligere er der en diskussion af de teoretiske begreber, hvor vi sammenholder nogle af de centrale teoretiske begreber, som har fælles grænseflader. Der er nogle overvejelser af videnskabsteoretiske karakter forbundet med nogle af begreberne, som vi beskæftiger os med.

Efterfølgende vil vi gennemgå vores **metode** for at beskrive, hvordan vi har produceret empiri i forbindelse med vores feltarbejde i 9.x på Blomsterhaveskolen. Vi gør det i kapitlet klart, hvordan empirien indgår som en central del af vores undersøgelse. Kapitlet afsluttes med en gennemgang af, hvordan vores analyse er bygget op. I denne forbindelse argumenterer vi ligeledes for, hvorfor vi har valgt at strukturere analysen, som vi har.

Efter vi har gennemgået, hvordan vi har produceret empiri, og hvordan vi har struktureret vores arbejde med den, vil vi gå i gang med **analysen**. I dette kapitel åbner vi op for empirien med vores teoretiske værktøjer. Analysen er opdelt i fire dele, og hver af dem er afrundet med en delkonklusion, hvor vi kort opsummerer og diskuterer de fund, som vi har gjort i analysedelen. Der vil både være fund af empirisk og teoretisk karakter, da vi i vores analytiske arbejde med empirien får større indsigt i vores teoretiske begreber.

Vores sidste kapitel er **konklusionen**, hvor vi følger nogle af de fund, vi har gjort undervejs og sammenholder dem for at komme med et bud på, hvordan man skal gøre evaluering for at gøre god elev. Konklusionen søger at drage nogle af de forskellige pointer fra vores rapport sammen, så de repræsenterer hele vores arbejde med specialet.

1.5 Vores vej ind i feltet

Dette kapitel giver en indsigt i den forskning, som vi er inspireret af, og som vi med vores speciale skriver os ind i, og som dermed har været afgørende for vores valg af teoretiske begreber.

1.5.1 At gøre elev

Tilgangen til, at elever er en subjektkategori i samfundet, der *gøres*, er en stor del af vores undersøgelse. Dette syn på elever var en del af vores udgangspunkt, da vi startede med at arbejde med specialet, og det udgjorde derfor en stor del af vores forforståelse. Vi lagde ud med at producere empiri, førend vi gik i gang med vores teoretiske arbejde, men vi var utvivlsomt allerede teoretisk inspirerede i vores empiriproduktion, da forståelsen af at *gøre* elev stammer fra tidligere projekter. Forståelsen af at gøre elev bygger blandt andet på en forståelse af elever som medforhandlere af den sociale praksis (Staunæs 2004: 30). Der er især fokus på sprog og interaktionen inden for dette forskningsfelt, og hvilken betydning disse forhold har for, hvordan elever skabes (Søndergaard 2005: 241; Berger & Luckmann 2003: 74-75; Staunæs 2004: 75-77). Det er netop dette fokus på sprog og interaktion, som vi er inspirerede af, når vi i analysen arbejder med, hvordan eleverne gør evaluering. Vi åbner op for elevperspektivet med disse foci, og for hvordan eleverne gør evaluering for at blive til som gode elever.

1.5.2 Evalueringskriterier

Noget af det første, vi gjorde i vores specialeproces, var at søge efter andre specialer, som havde lignende problemstillinger for at finde inspiration til, hvordan de var bygget op, og hvordan man kunne arbejde med de teoretiske begreber. Vi fandt i denne søgning Stine Helms og Morten Rudbecks speciale om elevplaner i folkeskolen interessant (Helms & Rudbeck 2009). Helms og Rudbeck arbejder med skole-hjem samtaler, der blandt andet tager udgangspunkt i elevplanerne. De undersøger hvilke evalueringskriterier skole-hjem samtalerne opstiller for eleverne, og hvilke muligheder det giver eleverne for at blive til som 'passende' elev (Helms & Rudbeck 2009: 13). Deres udgangspunkt minder om vores, da de beskæftiger sig med nogle af de samme teoretiske begreber og i begrænset omfang anlægger samme vinkling på evaluering, som vi gør. Det har ikke kun været i lighederne, vi har fundet inspiration, men også i muligheden for at kunne skrive sig op imod deres måde at undersøge evaluering i folkeskolen. De anlægger hovedfokus på lærernes strukturering og organisering, hvor vi ser dette som et udgangspunkt for at kunne sætte fokus på evaluering som betingende for god elevpraksis. Derudover er det en pointe i vores speciale ikke på forhånd at lægge sig fast på et evalueringsredskab, hvor de gik ud med en forsikring om, at de fokuserede på elevplaner og skole-hjem samtaler. Vi har med andre ord ladet os inspirere af dette speciale, da vi i deres speciale har fundet inspiration til, hvordan man kan arbejde med evalueringskriterier og subjektiviseringsmuligheder som sammenhængende elementer.

1.5.3 Strukturers betydning for at gøre god elev

Vi arbejder med de evalueringskriterier, der er i en klasse, og dette gør vi ud fra en teoretisk forståelse af strukturer som centrale for at kunne undersøge og forstå det, der foregår i en klasse (Chouliaraki 2001: 26; Borgnakke 2008: 46). Vi skriver os dermed ind i en forståelse af, at der i evalueringssituationens strukturelle orden foreskrives nogle evalueringskriterier, man som elev skal leve op til for at gøre god elev. I dette felt finder vi Basil Bernsteins begreber forbundet med sociale konteksters kodemodalitet brugbare. Disse begreber omhandler strukturers betydning for subjekter, og hvordan evaluering i en given kontekst fortæller noget om, hvilke grundstrukturer der er (Borgnakke 2008: 46). Begreberne forbundet med den sociale kontekst kodemodalitet er gode til at anlægge et fokus på, hvordan rammerne i skolens pædagogiske praksis betinger evalueringskriterier og elevtilblivelse (Andersen & Andreasen 2011: 39).

1.5.4 Teoretiske perspektiver på evaluering

Evaluering er en videnskab i sig selv, og en stor del af vores arbejde med dette speciale har bestået i at vælge ud, hvordan evalueringens videnskab skulle repræsenteres. Evaluering kan som begreb bruges til at beskrive alt fra politiske processer til at bedømme om pastaen er al dente, og vi brugte lang tid på at læse om forskellige evalueringsspektiver, der kunne danne grundlag for den samlede forståelse af evaluering i indeværende speciale. Vi endte med at lade vores hovedinspiration være Dahler-Larsens begreber om evaluering, da hans arbejde med evaluering som begreb gik igen som reference i rigtig meget af den danske evalueringsforskning, vi læste. Vi mener, at han bidrager med et bredt perspektiv på evalueringens udvikling som både metode og videnskab. Vi fandt dog, at han i nogle sammenhænge tog enkelte begreber forbundet med evaluering for givet og ikke gik i dybden med deres betydninger. Han benytter sig af begreberne om formativ, summativ og intern, ekstern, men forklarer ikke i tilstrækkelig grad, hvad baggrundene for disse begreber er. Derfor søgte vi mere litteratur til at beskrive disse begreber, som vi så har brugt. Vi fandt nogle gode beskrivelser af eksempelvis formativ og summativ evaluering: ”*When the cook tastes the soup, that’s formative; when the guests taste the soup, that’s summative (Patton 1997: 69)*” (Høgsgbro & Rieper 2003: 180), som gik igen i andre værker (Eksempelvis Hattie 2014: 225). Vi fandt derudover bogen ’Målt og Vejet’, der behandlede betydningerne af formativ og summativ evaluering i Andreasen et al. (2011). Det samme var gældende for intern og ekstern evaluering, hvor vi fandt det behandlet som særskilt område i et af Karen Borgnakkes værker (2008). Hun beskriver både, hvordan interne og eksterne evalueringer har forskellige betydninger for den praksis, de gøres i, og hvordan interne og eksterne evalueringer bygger på forskellige og nogle gange politiske rationaler. Dette dobbelte fokus på både rationalet bag en given evaluering, og hvordan den får betydning for praksis, ser vi som brugbart i vores speciale, da vi anlægger et lignende perspektiv på evaluering.

Vi ser evaluering som kontekstafhængig på samme måde som elevkategorien, og som noget, der har betydning for den praksis, den gøres i. Arbejder man inden for evalueringsforskning er der ofte to begrundelser for evaluering, som beskrives som styrende for den praksis, evalueringen gøres i, da evalueringer ofte deles op efter om de er en politisk styringsmekanisme, der har til formål at skabe gennemsigtighed med elevernes faglige niveau, eller om der evalueres ud fra et læringsrationale, hvor den givne praksis eller elev skal udvikle sig på baggrund af evalueringen (Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 17-18; Borgnakke 2008: 11-12; Dahler-Larsen 2006: 124-127; Pedersen & Thrane 2011: 7). Disse to formål i evalueringen er med til at bestemme, hvilke krav, eleverne skal leve

op til. Vi er på samme måde interesserede i at undersøge, hvad de to evalueringsformål får af betydning for eleverne – gøres evaluering som en (politisk) styring eller som en del af læring.

Ovenstående er vores udgangspunkt for at arbejde med teoretiske begreber, og det beskriver de forskellige elementer i problemformuleringen, som vi beskæftiger os med. Ovenstående er samtidig vores vej ind i evalueringsfeltet, og udgør den forskning, vi har valgt ud, og som vi bruger i specialet. Næste kapitel vil gå mere i dybden med vores erkendelsesinteresse.

2 Videnskabsteoretiske overvejelser

2.1 Genstandsfeltet

Vi vil starte med at behandle vores problemformulering og det genstandsfelt, den skriver frem, da mange af vores antagelser om verden kommer til udtryk i disse, og derfor er strukturerende for specialets udformning. Problemformuleringen repræsenterer den retning, som vi ønsker at tage i specialet, og vi har i udarbejdelsen af den søgt at skrive et specifikt genstandsfelt frem. Vores problemformulering ”*Hvordan skal man gøre evaluering for at gøre god elev?*” er meget overordnet, og vi har i vores arbejde med problemformuleringen udformet forskningsspørgsmål⁷, som operationaliserer vores arbejde med vores bredt favnende problemformulering:

- Hvordan bliver man til som en elev?
- Hvordan konnoteres evaluering som betydningsfuldt i konstitueringer af den gode elev?
- Hvilke subjektiveringsmuligheder har den gode elev i forskellige situationer?
- Hvordan skabes evalueringsidealer, og hvilke personer tillægges betydning i disse betydningskonstruktioner?
- Hvilke forventninger, til hvordan evaluering bør gøres, konstitueres i klassen, og hvordan får disse evalueringsforventninger betydning for subjektiveringsmulighederne?

Det er disse spørgsmål, vi arbejder med gennem specialet, og som vi arbejder frem mod at finde svar på i analysen. I forbindelse med det første spørgsmål om, hvordan man bliver til som elev, har vi delvist fundet svar teoretisk. Vi er inspirerede af en social konstruktivistisk og poststrukturalistisk tilgang til, hvordan elevpraksis konstrueres. Vi anlægger et blik på ’elev’-rollen som en social kategori, der gøres betydningsfuld i de subjektiveringer, der foregår. Vores tilgang til elevkategoriens konstruktion har betydning for, hvordan vi går til resten af forskningsspørgsmålene. Det har den, fordi forståelsen af, hvad der er centralt i konstruktionerne af elevsubjekter, bliver til vores udgangspunkt for, hvad vi undersøger. Dorthe Marie Søndergaard beskriver denne proces i sit arbejde i en virksomhed:

⁷ Vi har i vores udarbejdning af forskningsspørgsmål været inspireret af Dorthe Marie Søndergaards beskrivelse af, hvordan man kan udforme forskningsspørgsmål, og hvordan man gennem disse repræsenterer videnskabsteoretiske overvejelser (Søndergaard 2005: 237-238).

Dermed handler tilblivelsesprocesserne i deres gensidige interaktioner under alle omstændigheder om de betingelser, som konkrete medarbejdere møder og formes igennem som subjekter. Og netop subjektivering vil være det eksempel, jeg vender tilbage til flere gange undervejs i artiklen (Søndergaard 2005: 235).

Selvom Søndergaard i denne sammenhæng beskriver ”*medarbejdere*”, da hun beskæftiger sig med en virksomhed, så ser vi de samme tilblivelsesprocesser som centrale, når vi ser på eleverne i 9.x. Det er netop de tilblivelsesprocesser i 9.x, som omhandler, hvordan evaluering betinger, om elever subjektiveres som gode eller mindre gode, vi ønsker at undersøge. Specialets problemformulering repræsenterer således det genstandsfelt og den verden, som vi ønsker at undersøge, og som vi vil skabe viden om. Vores genstandsfelt har flere niveauer (Søndergaard 2005: 238-239). Vi undersøger på et niveau 9.x på Blomsterhaveskolen, og samtidig undersøger vi på et andet niveau elever og evaluering. Der er videre tale om et tredje niveau, hvor vi undersøger de konstituerende dynamikker, som producerer subjektive og sociale elevtilblivelser og evalueringsfænomener. Dette tredje niveau skabes i specialet, hvor vi kombinerer de to første niveauer (Berger & Luckmann 2003: 70-71). Det er i relationen mellem den virkelighed, vi blev en del af i feltet, og i vores efterfølgende (intellektuelle) arbejde, vi ønsker at finde svar på vores problemformulering.

2.2 Sprog og handlinger som udgangspunkt for at skabe viden

Vi vil nu præcisere, hvad det er for en viden, vi ønsker at producere med specialet. Som vi har været inde på i kapitlet ”Vores vej ind i feltet”, så har vores afsøgning af teoretiske værktøjer haft til hensigt at finde begreber, som hjælper os med at skabe viden om såvel elevtilblivelse i evalueringskontekster og de strukturer, der gøres betydningsfulde i denne proces. I vores forsøg på at frembringe viden om disse forhold har vi søgt teori, der hjælper

med at åbne op for, hvordan:

Konkrete mennesker forstår, spejler og positionerer hinanden gennem de koder og codesystemer, der udgør kategoriernes fundament, sådan som disse koder gennemfører praksisser og interagerer med materialiteter (Søndergaard 2005: 241).

Vi ønsker at give et indblik i de koder, der gennemsviver evalueringspraksisser, og kodernes betydning for, hvordan elevkategorier (re)produceres som mere eller mindre legitime. Den viden, som vi skaber gennem analysen, og som vi udleder i konklusionen, tager afsæt i 9.x. Som vi i vores metodiske afsnit behandler, så er vi selv medproducenter af empirien, men empirien er skabt af os som et resultat af vores feltarbejde i 9.x, og den er derfor produceret af os som en fortolkning af den praksis, vi deltog i, da vi tog feltnoter og foretog interviews. Vi håber dog på at kunne give et indblik i nogle forhold, som ikke kun er afgrænsede til 9.x, da vi har en antagelse om, at evaluering har en betydning for, hvordan der skabes elevkategorier i alle folkeskoler, og at mange af problemstillingerne, vi behandler, ikke er afgrænsede til 9.x. Således håber vi, at vores speciale bidrager med og åbne op for nye perspektiver på, hvordan evaluering tillægges betydning i konstruktionen af elevsubjekter i folkeskolen. Vi vil med specialet medvirke til en større indsigt i sammenhængen mellem evaluering og subjektivering af elever. Samtidig ønsker vi med specialet at kaste lys over den (u)synlighed, der er i forbindelse med evaluering. Vi undersøger, hvordan forskellige evalueringskriterier er henholdsvis synlige eller usynlige for eleverne, og derfor sætter vi fokus på, hvor udtalt og gennemsigtig evalueringens formål og krav er i folkeskolen, og i denne forbindelse, hvor let eller svært det er for eleverne at efterleve dette på bedste vis.

Vi beskæftiger os i analysen med handlinger og sprog som handling. Det betyder, at vores fund hovedsageligt vil bestå af konklusioner om (sprog)handlingers betydning for, hvordan der i lærere og elevers måder at gøre evaluering skabes og forhandles konstruktioner af, hvordan der gøres god elev. Vi skriver som nævnt, at der *gøres* elev i stedet for, at der på noget tidspunkt *er* en elev, fordi vi ønsker at sætte fokus på, at virkelighedens betydning konstant forhandles og produceres. Dette bygger på en forståelse af, at både mennesker og sociale fænomener ikke blot er til stede (Søndergaard 2005: 246-247). Vi erkender, at der er en fysisk verden, og at fysiske fænomener kan eksistere uden at have en (social) betydning. Vi interesserer os dog udelukkende for, hvordan der tillægges betydninger i sociale konstruktioner af virkeligheden. Disse betydninger, som vi leder efter i vores analyse, bliver ikke tillagt fænomenerne passivt, men centrerer sig altid om (sprog)handling. Det giver derfor i teorien ikke mening at tale om noget som konstant, da betydning altid forhandles frem. Vi skriver, at det i teorien ikke giver mening, fordi det i praksis nogle gange er nødvendigt at være løsere i sit sprogbrug for formidlingens skyld. Vi behandler dog oftest netop betydningers foranderlighed, og hvordan betydning skabes i en situeret kontekst, og det vil derfor være sjældent, at vi beskriver noget som definitivt.

Vi mener, at det er i kraft af menneskers (sprog)handlinger, at sociale fænomener og kategorier får betydning. Disse (sprog)handlinger gøres gennem interaktion (Esmark, Lausten & Andersen 2005: 18), og vores vidensproduktion omhandler derfor interaktion, og hvordan der gennem interaktion konstrueres og konstitueres betydninger. Det var interaktionen forbundet med evaluering og det at gøre elev, vi ledte efter, da vi producerede empiri. Det er interaktionen, vi undersøger i vores analyse for at finde frem til, hvordan måder at gøre god elev forhandles frem i evalueringssituationerne. I denne proces er det centralt for os at se på, hvordan sprog og handling kommer til udtryk, når der interageres. Vi vil nu præsentere vores teoretiske begreber.

3 Teoretiske begreber

Dette kapitel vil give et indblik i de teoretiske greb, vi bruger i specialet. Det er delt op i tre hoveddele; *elevsubjekter*, *struktureres betydning for evalueringsrummet* og *perspektiver på evaluering*. Vi har valgt at lave denne tredeling, da vi finder disse tre teoretiske perspektiver nødvendige for at arbejde med vores problemformulering og skabe viden om, hvordan evaluering får betydning for, hvordan der gøres god elev. Vi har brug for nogle greb, der først og fremmest kan anvendes til at forstå elever som aktive forhandlere. Dernæst har vi brug for nogle redskaber til at arbejde med de rammer, som udgør evalueringssituationerne, og derefter er det nødvendigt for os at få nogle teoretiske blik på evaluering som socialt fænomen. Slutteligt sammenholder vi nogle af de centrale begreber og deres implikationer for undersøgelser for at skabe en forståelse af, hvad vores brug af dem får af betydning for vores speciale.

3.1 Elevsubjekter

Dette afsnit præsenterer den del af vores begrebsapparat, der skal hjælpe os til at belyse selve ”gørelses”-delen i vores problemformulering. Udgangspunktet i afsnittet er at gå i dybden med tre overordnede optikker. Den første optik omhandler subjektiveringsmuligheder, hvor vi beskriver, hvordan vi forstår, hvordan subjekter bliver til. Derefter vil vi beskæftige os med, hvordan subjekter konstruerer sociale (elev)kategorier, og hvordan disse er med til at organisere forhandlingsmuligheder i evalueringsrummet om evalueringskriterierne, og hvordan man lever op til disse. Afslutningsvis ser vi på, hvordan der skabes dominerende og underminerede strukturer for, hvordan man gør god elev, og hvordan et blik for dette hjælper os i vores afsøgning af, hvordan nogle måder at gøre evaluering lever op til de evalueringskriterier, der impliceres i den givne situation.

3.1.1 Subjektiveringsmuligheder

Vi indleder vores afsøgning af teoretiske begreber, som åbner op for, hvordan fænomener gøres, ved at beskæftige os med, hvordan subjekter skabes. Vores subjektforståelse handler om at dekonstruere:

[...] de kerneselver og essentielle selver, den senmoderne psykologi har ”opfundet”, individualiseret og testet, ved at beskæftige sig med de nye sociale identiteter, der udvikler sig i dagliglivets konkrete situerede diskursive praksisser og repertoarer af mønstre, begreber, ord og metaforer (Staunæs 2004: 53).

I denne antagelse tages der således afstand fra forståelsen af subjektet som havende et kerneselv, der er uafhængig af sine omgivelser. I stedet lægges vægt på, at subjekter forhandles frem i konkrete situerede praksisser gennem det, der gør, og at man ved at dekonstruere denne proces finder nogle af de komponenter, der gøres betydningsfulde i dette. Denne proces, som subjekter bliver til igennem, betegnes med Foucaults terminologi som **subjektivering**⁸ (Staunæs 2004: 56, Søndergaard 2005: 240). Vi er interesseret i at finde frem til, hvordan evaluering spiller en rolle i denne proces. Derfor vil vi behandle den del af elevernes **tilblivelsesprocesser**, og hvordan evaluering betydningsstillægges i denne proces, og alle situationerne, som skrives frem, omhandler, hvordan der gøres evaluering.

Subjektiveringer er konstant foranderlige, fordi de altid er betinget af den lokale sociale kontekst, og derfor ikke er naturligt afledt af historiske eller samfundsøkonomiske forhold. Selvom vi ikke forstår subjekter som bærende af en indre kerne, så har den vej, man bevæger sig gennem livet, betydning for de ”[...] bestemte subjektpositioner, bestemte subjektiveringstilbud og bestemte identiteter” (Staunæs 2004: 55), der skabes, når man indgår i en kontekst. Følelsen hos subjekter af, at der er en sammenhæng i, hvordan de gentagne gange subjektiveres, konstruerer nogle historier og handlingsforløb, som der trækkes på. ”De måder, man lærer at fortælle historier på, de handlingsforløb, man præsenteres for, bliver en del af det repertoire, man kan forestille sig selv og andre som legitime subjekter i.” (Staunæs 2005: 55). Den sociale kontekst, som subjektet bliver til i, forandrer sig konstant, men der vil alligevel være en sammenhæng i de fortællinger, der produceres.

3.1.1.1 Subjekter som medskabere

Subjekter er på én og samme tid både handlende og underlagt de magtstrukturer, der er i den givne sociale kontekst. Subjekter er selv med til at skabe deres subjektforståelser ved at positionere sig på bestemte måder, men samtidig er subjekter underlagt den sociale praksis, der tilbyder bestemte **sub-**

⁸ Vores teoretiske begreber er løbende markeret i teksten i teoriafsnittet.

jektiveringsmuligheder (Søndergaard 2005: 240). Den sociale praksis er underlagt diskurser, som betinger bestemte subjektiveringsmuligheder. Diskurs skal her forstås som en sammenhæng af strukturer og betydninger, der muliggør bestemte handlemåder og forståelser og udelukker andre. Vi anvender **subjektiveringstilbud**, når eleverne tilbydes bestemte måder at subjektivere sig i den sociale kontekst, hvor subjektiveringsmuligheder er de konkrete muligheder en elev har for at gøre elev. De subjektiveringstilbud, der skabes af diskurserne, skal subjekter ”[...] *forhandle, tage op og gøre til egne*” (Staunæs 2004: 57).

Vi benytter begrebet subjektivering til at beskrive, hvordan elever bliver til gennem deres handlinger i den skolekontekst, de befinder sig i. Det er i samspillet mellem subjekters handlinger og konteksten, der betinger subjekters handlemuligheder, at (elevernes) subjektiveringsmuligheder konstrueres. Vi vil dekonstruere, hvordan det sociale liv i klassen, der trækker på forståelser af evaluering, organiseres ”[...] *gennem magtrelationer, subjektiveringstilbud og subjektpositioner*” (Staunæs 2004: 51). Vi er i denne forbindelse interesserede i, hvordan den praksis, der finder sted, medfører, at forskellige måder at gøre elev konstrueres, og hvordan disse måder bliver tillagt betydning i forhandlingen af subjektiveringsmuligheder. Vi vil nu beskæftige os med nogle begreber, som forhandlingen af subjektiveringsmuligheder kan dekonstrueres gennem, så vi i analysen stiller skarpt på, hvordan forskellige måder at gøre elev i *evalueringsrummet* kommer til udtryk. Derefter vil vi forholde os til, hvordan magt spiller en væsentlig rolle i, hvilke subjektiveringsmuligheder eleverne har og tilbydes.

3.1.1.2 Forhandling

Et andet begreb, som vi anvender i analysen, når vi ser på, hvordan der skabes elevkategorier i evalueringsrummet, som er mere legitime end andre, er **forhandling**. Den betydning, der tillægges de givne måder at gøre elev og evaluering, konstrueres som en proces. Denne forhandlingsproces foregår blandt eleverne og organiseres gennem forskellige positioner og forståelse af evalueringskriterier i 9.x. Disse forhold konstitueres gennem forhandlingen i evalueringssituationer, hvor lærere og elever trækker på forskellige forståelser af i deres produktion af sociale fænomener (Staunæs 2004: 53). Den social orden, der er i en kontekst, er altid til forhandling. Søndergaard beskriver dette forhold: ”*Man kan også sige, at hvert enkelt menneske er med til at genkonstituere, justere eller ændre ordnerne, eftersom ordnerne jo kun eksisterer i deres stadige, konkret menneskelige (re)produktion*” (Søndergaard 2005: 241). Subjekterne i en given kontekst er altså med til at

(re)producere den sociale orden. Det vil ikke føles som en forhandling, når der en social orden re-produceres, men det vil stadig være tilfældes. Vi er interesserede i at dekonstruere forhandlingspro-cessen for at finde frem til, hvordan mere eller mindre legitime måder at gøre evaluering får betyd-ning for de forskellige måder at gøre god elev, der forhandles frem. Vi er videre interesserede i, hvordan magt konstitueres i forhandlingssituationer, og hvad magtforholdene får af betydning for elevernes subjektiveringsmuligheder. Dette vil vi komme mere ind på i næste afsnit.

3.1.1.3 Magt

For at undersøge, hvordan nogle måder at gøre elev bliver mere legitime end andre, finder vi det nødvendigt at inddrage **magt** som analytisk greb, fordi vi gennem en afsondring af magtpositioner- ne i forhandlingssituationer netop anlægger et blik for de forskellige subjektiverings legitimitet. Vi ser magt som et generelt vilkår i al forhandling. Der er med andre ord magt til stede i alle for- handlinger, og derfor som en del af de måder, elevsubjekter bliver til (Jensen 2008: 110). Magt er på denne måde både et vilkår og produkt, magt er derfor både passivt og aktivt. Magt er ikke en selvegen aktør, men spiller en stor rolle og kommer til udtryk i forhandlingssituationer, og magt er med til at forme hierarkier. Disse hierarkier får betydning for, hvordan der forhandles og hvilke elevsubjekter, der skabes i forhandlingen. Eleverne subjektiveres gennem mere eller mindre magt- fulde positioner i en folkeskoleklasse. Magtforhold er på denne måde med til at producere og legi- timere elevpositioner i evalueringssituationer og måder at gøre elev i klassen. Magt ses derfor som både undertrykkende og frigørende, og som noget begrænsende og producerende (Staunæs 2004: 56). Magtforhold er til stede mellem de (elev)subjekter, der er i en (evaluerings)kontekst.

Ved at dekonstruere, hvordan magt indgår i forhandling i klassen, finder vi frem til, hvordan for- skellige måder at gøre evaluering betydningstillægges i evalueringssammenhænge.

3.1.2 Sociale kategorier

For at forstå nogle af de forskellige måder, der gøres elev, benytter vi os af et begreb om **sociale kategorier**. Vi ser sociale kategorier som en af de diskursivt skabte strukturer, elever subjektiveres gennem, og de spiller derfor en væsentlig rolle i forbindelse med hvilke former for evaluering, der kommer til udtryk hos eleverne. Sociale kategorier skal ikke forstås som baggrundsvariable, men derimod som noget, der gøres (Jensen 2008: 110).

Ifølge ”gørelses”-teoriene er sociale kategorier ikke en konsekvens af en indre kraft eller af kroppen. Det er derimod noget mennesker konstitueres igennem og som konstituerer menneskekroppens betingelser. Sociale kategorier [er] ikke konstante variable, men derimod konstruktioner hvis indhold og betydning principielt er flydende. Sociale kategorier er noget, der *gøres* (Staunæs 2004: 60).

Vi trækker på netop denne forståelse af sociale kategorier, da det for os hænger uløseligt sammen med måder at gøre elev. Eleverne trækker på de forskellige sociale kategorier, når de gør elev. Man kan sige, at de gør forskellige sociale **elevkategorier**. Sociale kategorier fungerer ligesom magt både som strukturer, elever konstitueres gennem, og som organiseringer, der *gøres*.

Det at gøre elev betyder, at man er en del af den overordnede sociale kategori ’elev’, men inden for denne sociale kategori er der nuancer blandt de forskellige måder at gøre elev. Vi beskæftiger os fremover med, at der findes flere måder at gøre *elevkategorier*, og en del af vores analytiske arbejde har drejet sig om grænsefladerne mellem forskellige elevkategorier, herunder deres ligheder og forskelle, og hvordan de konstitueres som mere eller mindre gode. Vi benævner det ’*elevkategori*’, da vi ønsker at sætte fokus på, at der både er tale om strukturer, elever subjektiverer sig ud fra og samtidig organiseres gennem. I kraft af de sociale kategoriers rolle som strukturer, hvorigennem der blandt andet forhandles måder at gøre elev, kommer en del af vores undersøgelse til at gå ud på at finde frem til, hvordan givne sociale kategorier betydningstillægges. Det er i disse forhandlinger, at forståelser af, *hvilke* kriterier man skal leve op til, og *hvordan* man lever op til dem, bliver forhandlet. Dertil *gøres* nogle elevkategorier mere magtfulde, hvilket får betydning for, hvordan der forhandles i klassen, og hvad der bliver legitimt og illegitimt. Derfor vil vi undersøge, hvilke elevkategorier, der *gøres* dominerende eller underlegne i 9.x.

Det er mellem elevers handlinger, kontekstens sociale kategorier og logikken, der betinges af konteksten, at elevsubjektiveringsmuligheder forhandles og derved bliver konstrueret i evalueringssituationer. Sociale kategorier er centrale i forbindelse med hvilke elever, der *gøres* til førstehed og andethed.

3.1.3 Førstehed, andethed og abjekthed

Begreberne **førstehed**, **andethed** og **abjekthed**, benytter vi til at åbne op for, hvad der konstitueres som legitime, mindre legitime og illegitime måder at gøre elev på. Førstehed, andethed og abjekthed er perspektiver, der er gennemsyrede af magt, og vi vil ved at benytte dem som analyseoptikker afsøge, hvordan magt konstitueres i forhandling, og hvordan forskellige måder at gøre elev legitimeres i evalueringssituationer i 9.x:

Sociale kategorier er orienteringsredskaber med hvilke vi aflæser, konstruerer og positionerer. De er sorteringsredskaber, der bruges til at forbinde og adskille, in- og ekskludere, over- og underordne (Staunæs 2004: 60).

Førstehed trækker på forståelser af, hvad der genkendes som normen for, hvordan noget gøres, og hvilke elevkategorier, der gøres magtfulde. Førstehed og andethed konstitueres gennem deres modsætnings eksistens, da ingen af delene ville eksistere uden sin modsætning (Staunæs 2004: 67). Abjekthed er et tredje perspektiv, og det beskriver de former for elevsubjektivering, der fuldstændig afvises som legitim måde at gøre elev. Førsteheden og andetheden er hinandens modsætninger, men konstitueres i muligheden for alternativets eksistens. Det dikotomiske forhold ender først, når noget falder så langt uden for, at det bortkastes eller med af andres ord abjiceres.

Det kan virke meningsløst at adskille førstehed og andethed, da de eksisterer i kraft af hinanden (Staunæs 2004: 55-56), men i praksis mener vi, det kan være problematisk at lade være. Det giver mening for os at se på, hvilke måder at gøre elev, der konstitueres som førstehed og andethed for at finde frem til, hvordan elevpraksisser legitimeres i forskelligt omfang. Der er tale om komplekse forbindelser og relationer, som vi for forståelsens skyld kan være nødt til at adskille, uden dog at lade dem stå alene, da betydningen netop skabes i samspillet mellem dem. Eksempelvis er det interessant for os at gå ind i forskellige måder at gøre evaluering, når elever får gode karakterer. I denne sammenhæng legitimeres nogle måder at gøre evaluering og på denne måde blive til førstehed, og andre måder gøres mindre legitime, og vil derfor blive til andethed.

Vi har nu behandlet, hvordan vi forstår elevkategorien som en social konstruktion, og hvilke processer, vi mener er betydningsfulde, når forskellige måder at gøre elev legitimeres. Vi vil nu beskæftige os med, hvordan rammerne betinger elevernes subjektiveringer.

3.2 Strukturers betydning for evalueringsrummet

For at forstå, hvordan elever gør evaluering i 9.x, finder vi det nødvendigt at anlægge et blik for, hvordan strukturer tillægges betydning, hvilket vi får et indblik i ved at se på de rammer, der er i evalueringssituationerne. Vi har, som beskrevet i kapitlet ”Vores vej ind i feltet”, fundet inspiration i og udvalgt nogle af Bernsteins begreber. Vi vil med dette afsnit sætte fokus på de diskursive strukturer, der er med til at regulere, hvordan evalueringsrummet bliver til, og hvad det medfører af implikationer for elevernes måder at gøre evaluering. Det giver os nogle konkrete analytiske redskaber til at undersøge, hvordan evalueringsrummet skabes, og hvordan konstruktionen af et ’evalueringsrum’ får betydning for de kriterier, som betinger elevernes subjektiveringer.

3.2.1 Kodemodalitet

Vi bringer begrebet **kodemodaliteter** i spil, som betegner de kommunikationsbetingelser, der er i en klasse. Alle kommunikationshandlinger forbinder talende subjekter og herigennem skabes en social relation. Den sociale relation kan komme til udtryk i flere former, og alt efter hvilken form den sociale relation tager, giver det nogle bestemte muligheder for: ”[...] *hvem der siger hvad, hvornår og hvordan*” (Chouliaraki 2001: 32). De sociale relationer vil ikke altid være de samme, og ”*Forskellige sociale relationer indebærer forskellige grader og typer af asymmetri og forskellige muligheder for at forhandle sådanne asymmetrier og betydningsfrembringelser.*” (Chouliaraki 2001: 32). De sociale relationers magtforhold spiller en afgørende rolle for, hvordan de sociale relationer i klassen struktureres, hvordan evalueringsrummet skabes, og derigennem, hvilke kommunikationsbetingelser, der er. For os er det interessant at undersøge, hvordan kodemodaliteten i 9.x giver nogle konkrete kommunikationsmuligheder, når der gøres evaluering – både eleverne imellem, og mellem lærere og elever. Især læreren spiller en central rolle, da læreren i høj grad er med til at betinge evalueringsrummet, og derfor hvilke kommunikationsmuligheder, der er legitime eller illegitime. Dette vil vi udfolde i det nedenstående.

3.2.2 Klassifikationsbegrebet

Til at finde frem til de ovennævnte kommunikationsbetingelser, anvender vi begreberne **klassifikation** og **rammesætning**, som vi vil belyse i de to følgende afsnit.

Der vil i enhver pædagogisk praksis være magt- og kontrolforhold, som konstituerer de kommunikationsbetingelser, der er i klassen. Disse kommunikationsbetingelser har betydning for de forskellige måder, der gøres elev og evaluering, og derfor giver det mening for os, at se på disse magt- og kontrolforhold. Med begrebet klassifikation beskrives magten som det, der skaber relationer mellem kategorier⁹, hvor kontrollen opbygger indre relationer i disse kategorier (Bernstein 2001: 72).

Bernsteins kategoribegreb bruges til at forstå klassifikationen. **Magt**¹⁰ foregår gennem relationer, og den definerer de kategorier, der kommunikeres mellem. Magten legitimerer og (re)producerer kategorierne. Klassifikationen er bærer af disse magtrelationer, og skaber grænserne mellem de forskellige kategorier (Bernstein 2001: 72-74). Hvor der er en stærk klassifikation, vil kategorierne klart være definerede. Hver kategori har sine egne unikke sæt af regler, og jo stærkere klassifikation er, desto stærkere vil disse regler stå frem (Bernstein 2001: 74). En kategoris relation til andre kategorier er vigtig, da en kategori først får betydning i dens relation til andre kategorier. Klassifikationen skaber grænser og relationer mellem både eleverne indbyrdes, og mellem lærere og elever. Klassifikationen får betydning for, hvordan det sociale rum opbygges, hvilke hierarkiske forhold og den sociale orden, der er i klassen (Bernstein 2001: 79).

Klassifikationen kan tage form som både stærk og svag. Den stærke klassifikation er, når der er fastdefinerede roller i klassen. Dette foregår eksempelvis, når en lærer stiller et spørgsmål, og en elev svarer ved at række hånden op. Den svage klassifikation opstår, når der er uklarheder omkring, hvem der har definitionsmagten (Chouliaraki 2001: 33). Grænserne mellem kategorierne lader sig overskride, når klassifikationen er svag. Klassifikation er et begreb, som vi vil anvende til at belyse magtrelationerne i klassen, hvem der skaber evalueringskriterierne og hvilke grænser, der er med til at skabe legitime betydninger i klassen. Ligeledes bruger vi klassifikationsbegrebet til at undersøge, hvad det gør ved elevernes måder at gøre legitim evaluering, når magtrelationer ændres, eller der er uklarhed om, hvordan magtrelationerne fordeler sig. Dette kan åbne op for, hvordan der er forskellige muligheder for, hvordan evaluering gøres i klassen, og dermed, hvordan man bliver til som god elev. Mulighederne for at gøre god elev afhænger således af, hvilken grad af klassifikation, der er til stede.

⁹ Vi skildrer mellem sociale kategorier (jf. afsnittet "Sociale kategorier") og indeværende kategoribegreb. Begge kategoribegreber betegner, hvordan kategorier får betydning for meningskonstruktion, men hvor det sociale kategoribegreb anlægger et perspektiv på sociale kategorier som noget, der gøres, så anlægger indeværende kategoribegreb en forståelse af kategorier som noget, der adskiller grupperinger, og hvordan denne adskillelse opretholdes.

¹⁰ Vi vil senere i afsnittet "Diskussion af teoretiske begreber" sammenkoble dette magtbegreb med det magtbegreb, som vi præsenterede i afsnittet "Magt" tidligere.

3.2.3 Rammesætningsbegrebet

Klassifikation hænger sammen med rammesætning, og hvor klassifikation er en analytisk kategori, der knytter sig til magten, er rammesætning den analytiske kategori, der knytter sig til **kontrol**. Rammesætningen er konstituerende for den kontrol, der føres med kategorierne: "[...] *rammesætning drejer sig om kontrollen over kommunikationen i lokale, interaktive pædagogiske relationer: mellem forældre og børn, lærer og elev [...]*" (Bernstein 2001: 79). I nærværende undersøgelse er det især forholdet mellem lærer og elev, der er relevant at undersøge, da læreren ofte har stor betydning for, hvordan rammesætning gøres i klasserummet som social praksis. Her er det interessant at se på forskellige måder at have kontrol med klassen på, og hvordan de forskellige lærere gennem rammesætningen i klassen er med til at regulere og legitimere evalueringskriterier og kommunikationsformer. Rammesætning handler nemlig om relationen mellem afsender og modtager (eksempelvis lærer og elev), og hvordan modtager skal tilpasse sig den legitime måde at kommunikere på. I den forbindelse vil vi anvende betegnelsen **legitim tekst** i stedet for legitim kommunikation. Tekst bruges om alt, der påkalder sig en evaluering (Bernstein 2001: 86). Derfor er legitim tekst ikke kun sprog, men alle de elementer, der indgår, når elever gør evaluering. Det kan både være måder at tale på, sidde på eller bevæge sig. Rammesætningen er med til at bestemme, hvad der er den legitime tekst i en given kontekst, og dermed hvordan man gør god elev.

Overordnet kan man sige, at rammesætning drejer sig om: "*hvem, der kontrollerer hvad*" (Bernstein 2001: 80) i forhold til følgende elementer i en pædagogisk praksis:

- udvælgelse eller selektion af det, der kommunikeres
- kommunikationens rækkefølge (hvad kommer først, hvad kommer næst)
- dens tempo (hastigheden af den forventede tilegnelse)
- kriterier
- kontrollen over de sociale grundlag, som muliggør formidlingen (Bernstein 2001: 80)

Her gælder det, at når der er en stærk rammesætning vil afsenderen have en stærk kontrol med ovenstående elementer. En stærk rammesætning er eksempelvis, når læreren spørger eleverne om noget, eleverne får feedback fra læreren, og så spørger læreren om et nyt spørgsmål og en ny elev svarer. Læreren bestemmer hvilke spørgsmål, der stilles, hvem der skal svare, tempoet osv. Hermed

fremstår der fast definerede kommunikationsregler, og læreren afgør, hvordan eleverne kommunikerer på en legitim måde. En undervisningssituation, hvor læreren har kontrol med kommunikationen i klassen er en undervisningssituation med stærk rammesætning, hvorimod rammesætningen er svag, hvis læreren ikke har kontrol med kommunikationen. Dette sker sjældent i skolesammenhænge, da læreren ofte har et mål og en tidsramme for opgaverne, der skal løses (Chouliaraki 2001: 34).

Vi vil bruge rammesætning som analyseoptik til at: ”[...] *analysere de forskellige former for legitim kommunikation, der forekommer i enhver pædagogisk praksis*” (Bernstein 2001: 79), for at finde frem til, hvordan evaluering konstitueres som betingelse som en del af denne proces. Samtidig kan rammesætningsbegrebet bruges til at se på, hvordan lærere opstiller evalueringskriterier, hvor tydelige disse kriterier er, og i hvor høj grad disse kriterier kommer til udtryk i elevernes måder at gøre evaluering. Vi har nu forklaret klassifikations- og rammesætningsbegrebet hver for sig, men de hænger sammen, når vi bruger dem til at beskrive praksis:

Klassifikation og rammesætning er nærmere bestemmende for, hvilke magtfordelinger og kontrolformer, der giver skikkelse til den specifikke pædagogiske interaktion og derfor for, hvordan magt og kontrol frembringer specifikke betydningsorienteringer, vidensformer og subjekter [...] (Chouliaraki 2001: 47-48).

Det er præcis sammenkoblingen af de to begreber, som vi vil benytte os af i analysen. Det er magtfordelinger og kontrolformer i klassen, som er med til at bestemme, hvilke krav til at gøre evaluering, som eleverne skal leve op til, og hermed hvilke måder at gøre evaluering, der bliver gjort legitime. Samtidig er vi af den overbevisning, at subjekter aldrig er fastdefinerede, og derfor vil måder at gøre evaluering være skiftende alt efter rammesætningen og klassifikationen, der er i klassen. Vi vil bruge de to begreber til at se på, hvordan evaluering er med til at regulere elevernes kommunikationsmuligheder, og herigennem få adgang til de betydningsorienteringer, vidensformer og subjekter (Chouliaraki 2001: 48), der er til stede i evalueringssituationer. Begreberne giver således adgang til at se på, hvem, der fører kontrollen, hvordan der føres kontrol, og hvilke kriterier, dette medfører. Læreren spiller her en central rolle, da det er læreren, der i høj grad er med til at bestemme klassifikationen og rammesætningen i klassen og derfor hvilke evalueringskriterier, eleverne skal leve op til for at skabe en legitim tekst.

3.2.3.1 Den regulative diskurs og undervisningsdiskursen

Vi gør derudover brug af begreberne **den regulative diskurs** og **undervisningsdiskursen**, som er to regelsystemer (diskurser), som reguleres af rammesætningen. Disse begreber benytter vi til at åbne op for, hvordan elevers kommunikation betinges i klasserummet som kontekst. Kort fortalt handler den regulative diskurs om de hierarkiske relationer, der er i en klasse, og de dertilhørende forventninger angående opførelse (måder at gøre elev) (Bernstein 2001: 80). Modtageren bliver med dette perspektiv genstand for etikettering, og hvilke 'etiketter', elever får, afhænger af rammesætningen. Den regulative diskurs er afsenderens forventning til modtagerens opførelse i klassen. Undervisningsdiskursen handler derimod om "[...] *udvælgelse, rækkefølge, tempo og kriterier for videstilegnelse*" (Bernstein 2001: 81). Undervisningsdiskursen bliver derfor et kriterium for, hvad eleverne skal lære. Undervisningsdiskursen er altid indlejret i den regulative diskurs, da den regulative diskurs er den dominerende diskurs af de to. Selvom rammesætningen for de to diskurser kan være forskellige, gælder det, at hvor undervisningsdiskursen er svag, vil det samme gælde for den regulative diskurs (Bernstein 2001: 81.). Vi vil bruge den regulative diskurs og undervisningsdiskursen som analytiske greb til at se, hvilke måder at gøre elev, som læreren forventer af eleverne. Hvilke forventninger er der til, hvad eleverne skal lære, og hvad gør det ved deres måder at gøre elev? Hvilke(n) etikette(r) er lærerne med til at give eleverne, og hvad giver det dem af kommunikationsmuligheder for at skabe legitim tekst? Dette er nogle af de spørgsmål, der guider os i vores afsøgning af, hvordan undervisningsdiskursen og den regulative diskurs udtrykkes i 9.x.

3.2.4 Synlig og usynlig pædagogisk praksis

For at forstå de konsekvenser for den pædagogiske praksis, som svag eller stærk klassifikation og rammesætning medfører, benytter vi os af to betegnelser: **synlig pædagogik** og **usynlig pædagogik**. En stærk rammesætning skaber en synlig pædagogisk praksis. Her gælder det både for undervisningsdiskursen og den regulative diskurs, at de er eksplicitte for både lærere og elever (Bernstein 2001: 81). Klassifikationen og rammesætningen er stærk i en praksis med synlig pædagogik, og derfor er reglerne, for hvordan kommunikation skal gøres, helt tydelige. I en pædagogisk praksis med synlig pædagogik er fokus på elevernes præstationer, og på det **ydre produkt** eleverne skaber. Kriterierne er eksplicitte for, hvad den enkelte elev skal præstere, og ud fra disse præstationer stratificeres eleverne. Selvom pædagogikken her er synlig, kan der stadig forekomme underforståede regler (Bernstein 2001: 101).

I den usynlige pædagogiske praksis vil undervisningsdiskursen og den regulative diskurs omvendt være implicitte. Vel og mærke kun fra elevernes side, da vi forudsætter, at læreren altid vil kende formålet med undervisningen (Bernstein 2001: 101). Klassifikationen og rammesætningen vil være svagere i en usynlig pædagogisk praksis, og således vil der være implicitte kriterier. De implicitte kriterier betyder, at eleverne skal være kreative i forhold til, hvordan de lærer. Der er fokus på elevernes udviklinger, og hvordan man på forskellige måder kan udvikle sig. Derfor er den læring, der foregår, individuel, da alle elever lærer forskelligt. Fokus er i den usynlige pædagogiske praksis på kreativitet, det særlige og unikke og på **individuelle kompetencer**¹¹ (Chouliaraki 2001: 36). Selvom forståelsen af den usynlige pædagogik lægger op til, at der fra elevernes side kan være mere medbestemmelse over evalueringskriterierne, da klassifikation og rammesætning vil være svagere, vil der stadig være evalueringskriterier fra lærerens side, som blot er mere implicitte. Dette betyder, at selvom den pædagogiske praksis er usynlig, så vurderes elever stadig ud fra kriterier, som kun læreren fuldt ud kender omfanget af.

3.2.4.1 Synlige og usynlige kriterier

Der knytter sig forskellige evalueringskriterier til de to pædagogiske praksisser. Forskellen på de to pædagogiske praksisser ligger i fokus på enten evaluering af **præstationer** eller **kompetencer**. Derfor kan man betegne den synlige og usynlige pædagogiske praksis for henholdsvis præstationsmodellen og kompetencemodellen (Andersen & Andreasen 2011: 39), da de hver især enten fokuserer på ydre præstationer eller individuelle kompetencer (Bernstein 2011: 100-101).

Disse to pædagogiske praksisser er for os interessante at bringe i spil, da de kan være med til at belyse, hvordan forskellige evalueringskriterier kommer til udtryk. I den synlige pædagogik er evalueringskriterierne ofte eksplicite, hvor det i den usynlige pædagogik i højere grad er implicite og uklare kriterier for evaluering. Nogle elever skiller sig ud og kan forstå disse implicite kriterier, hvor andre elever ikke kan. Det er interessant at se på, hvad og hvordan eleverne identificerer som kriterier for evaluering, og hvad de mere eller mindre synlige kriterier får at betydnings for deres muligheder for at blive til som gode elever. I den forbindelse kunne det tænkes, at det var lettere at gøre legitim evaluering i en synlig pædagogisk praksis, da kriterierne er eksplicite.

¹¹ Bernstein betegner dette som at "tilegne sig individuelle kompetencer", men vi afviger fra denne vending, da den medfører implikationer, som ligger væk fra vores forståelse af verden. Individuelle kompetencer kan skabe konnotationer til en tro på en indre kerne, og det er ikke en forståelse, vi ønsker at udforske. Ligesom begrebet "tilegnelse" fordrer, at det kan *overdrages*, hvilket også strider mod vores forståelse, da læring ligesom alt andet gøres.

3.2.4.2 Identificeringsreglen og effektueringsreglen

I forlængelse af de ovennævnte implicitte eller eksplicitte kriterier for pædagogisk praksis, bringer vi endnu et sæt af begreber i spil, **identificeringsreglen** og **effektueringsreglen**. Det er centralt for os at anvende disse to begreber, da vi benytter dem til at undersøge, hvorfor nogle elever lykkes med at gøre en legitim form for evaluering, hvor andre fejler.

Klassifikation konstituerer, hvordan en kontekst adskiller sig fra en anden, og hvad der er legitimt i den givne kontekst, og situationers klassifikation medfører dermed nogle kriterier for, hvad der forventes i den givne sociale praksis. Elever, der er i besiddelse af identificeringsreglen, formår at **identificere** det særlige ved konteksten (Bernstein 2001: 84). Dette er altså en regel, som modtageren (eleven) skal bruge til at forstå, hvad der forventes i eksempelvis en dansktime. Jo svagere klassifikation, desto sværere vil det være at identificere kontekstens normer. En elev kan godt være i stand til at forstå det særlige ved konteksten, altså identificere de særlige normer, konteksten betinger, men alligevel ikke være i stand til at frembringe en legitim måde at gøre elev på (Bernstein 2001: 85). De elever, der ikke er i stand til at frembringe legitim tekst i konteksten, formår ikke at **effektuer** ud fra den pædagogiske praksis' betingelser. Elever kan således godt være i besiddelse af identificeringsreglen, men stadig ikke formå at effektuere ud fra de identificerede normer. Effektueringsreglen knytter sig på denne måde til rammesætningen, da rammesætningen er med til at gøre nogle elevkategorier legitime frem for andre. Elever, der kun besidder identificeringsreglen kender deres plads i det klassifikatoriske system, men er ikke i stand til at producere legitim tekst. I en usynlig pædagogisk praksis er det sværere at identificere og effektuere legitim kommunikation end i en synlig pædagogisk praksis, da kriterierne for, hvordan man skal kommunikere er sværere at gennemskue. Med identificerings- og effektueringsreglen som analyseværktøjer får vi mulighed for at komme med bud på, hvorfor det i evalueringssituationer kun er nogle elever, der formår at kommunikere legitimt, og derfor blive til som gode elever. Evalueringssituationers klassifikationer, rammesætninger og synligheden i pædagogiske praksisser varierer alle, hvilket giver uendeligt mange forskellige muligheder for, hvad der kan være legitim kommunikation i en pædagogisk kontekst. Elever skal først afkode denne pædagogiske kontekst for derefter at frembringe legitim tekst, når de gør evaluering. Identificerings- og effektueringsreglen hjælper os med at finde ud af, om de formår dette.

3.3 Perspektiver på evaluering

Som den sidste del af tredelingen i vores teoretiske begrebsramme vil vi nu komme ind på evaluering som begreb. Vi ser denne begrebslige afklaring af evalueringens betydning som en nødvendighed for at forstå de forskellige måder, evaluering indgår i klasserummet, og hermed, hvordan evalueringsrummet kan rammesættes. Derfor vil dette afsnit komme nærmere ind på evaluering som begreb, og de forskellige betydninger evaluering kan medføre for situationer. Vi vil i vores afsøgning af, hvad evaluering som begreb kan betyde blandt andet behandle anvendelsesmulighederne, som forbindes med evaluering. Derudover kommer vi ind på nogle perspektiver på evaluering, der altid vil være tilstede.

3.3.1 Den overordnede forståelse af evaluering i specialet

Vi har fra starten af specialeprocessen været interesseret i evaluering som begreb, men vi har på samme tid været klar over, at evaluering er et komplekst begreb, der kan anvendes på mange måder. Vi ønsker at nuancere og udforske evalueringsrummet, hvilket først og fremmest kræver en teoretisk forståelse af evaluering. Vi vil starte med os selv, da vi spiller en stor rolle i udfoldelsen af problemstillingen. Vi forstår evaluering som en: ”[...] *vidensindsamling, der foretages med henblik på at styre og/eller forbedre en indsats*” (Dahler-Larsen 2006: 9). Denne semantiske afklaring af evalueringens betydning hjælper ikke nødvendigvis til at forstå de pragmatiske forhold forbundet med evaluering, da dette skal gøres ud fra, hvordan evalueringens betydningstillægges i den praksis, den anvendes. Vi starter alligevel med at definere, hvad ordet ”evaluering” betyder, fordi vi mener, det er et godt sted at starte, når vi videre i afsnittet beskæftiger os med at forstå evalueringens pragmatiske betydninger.

Vi mener, at begrebet evaluering er flertydigt i den forstand, at det både kan forbindes med forskellige betydninger, egenskaber, formål og/eller anvendelsesformer. Evaluering kan gøres som en del af forskellige praksisser eller være en praksis i sig selv. Vi vil i dette afsnit informere om evalueringens mangetydige tolkningsmuligheder med henblik på at stille skarpt på, hvordan evalueringsrum formes og tillægges betydning for de elevkonstruktioner, der gøres frem i det.

Fælles for vores forståelse af disse betydnings- og indholdsmuligheder er dets indvirkning på praksis: ”*Evalueringer er ikke neutrale og uskyldige tekniske aktiviteter. De kan medvirke til at konstituere eller skabe praksis, som rækker ud over de bagvedliggende intentioner.*” (Dahler-Larsen &

Krogstrup 2003: 232). Der er flere interessante perspektiver i citatet. Denne tilgang til evalueringer gør op med forståelsen af, at evalueringer kan ses som instrumentelle, hvilket vil sige, at evalueringer kan bruges som redskab uden konsekvenser for den praksis, de bruges i. Evaluering kan være en praksis i sig selv, og praksisser gøres gennem handlinger, og disse handlinger får betydning for den kontekst, som de gøres i. Der er både konsekvenser i kraft af en given evaluerings sigte mod at styre og/eller forbedre en indsats, og hvordan evalueringen på baggrund af dette er et udgangspunkt for fremadrettet handling. Dernæst er evalueringer diskursivt forankret i den forstand, at de skabes af diskurser og skaber diskurser. Evalueringer repræsenterer i sig selv diskursive forståelser, og derfor får de betydning for den diskursive praksis, der produceres, når evalueringen gøres. Et eksempel på, hvordan evaluering kan få betydning for undervisningspraksis, som de fleste er bekendte med, er *”teaching to the test”* (Dahler-Larsen 2006: 138). Teaching to the test betyder, at elever undervises i, hvordan de skal tage en test frem for at blive undervist med henblik på et bestemt fagligt indhold. Det er interessant for os at se på, hvordan evaluering gøres betydningsfuldt i undervisningen i 9.x, herunder de subjektiveringsmuligheder som god elev, der er i undervisningen, og om vi kan se eksempler på teaching to the test.

3.3.2 Evaluerings forskellige betydninger

Ovenstående beskriver en overordnet forståelse af evaluering, dens hensigt og effekt på praksis. Her beskrives evaluering som noget abstrakt, hvis form i høj grad afhænger af den sociale kontekst. Nu vil vi se nærmere på betydningen af selve evalueringsformen, og hvad evalueringsformen får af betydning for måder at leve op til den gode elev. I forbindelse med evaluering findes der flere forskellige anvendelsesformer, og disse anvendelsesformer går ofte igen, når man taler om evaluering, og de læner sig op ad, hvad der generelt anses som evalueringsfunktioner.

3.3.2.1 Anvendelsesformer

Vi vil nu gå i dybden med tre anvendelsesformer, som vi finder anvendelige i analysen, da de kan belyse nogle af de måder evaluering gøres og samtidig åbne op for paradokser, der opstår, når evaluering har flere formål. Overordnet repræsenterer anvendelsesmulighederne både forståelser af evaluering og forskellige bud på, hvad evaluering medfører for den praksis, den udføres i (Dahler-Larsen 2006: 123-147; Dahler-Larsen & Krogstrup 2003: 232-243). Disse forståelser kan både om-

handle det enkelte subjekt, en organisation eller et samfundsmæssigt plan. Der kan kun foretages en præcis distinktion mellem evalueringsanvendelserne, når man forholder sig til dem teoretisk (Dahler-Larsen 2006: 123-124). Det er derfor vores hensigt kun at beskrive disse som adskilte enheder i denne del, og når vi senere kommer til analysen, vil disse forståelser fungere som analyseoptikker, der hver især kan anvendes til at beskrive særskilte aspekter af konkrete evalueringssituationer.

Hver anvendelsesmulighed anlægger et perspektiv på evaluering, som repræsenterer et syn på virkeligheden, og derfor er anvendelsesmulighederne selektive. Det selektive består i, at en given evaluering fordrer en specifik optik på den praksis, den gøres i, og det medfører specifikke konsekvenser. Den givne evaluering udelukker ikke andre former for evaluering, men vil ikke medføre de samme resultater som andre evalueringsformer, da resultaterne betydningstillægges gennem den virkelighedsforståelse, som evalueringen repræsenterer. Det er væsentligt for os at anvende de tre udvalgte anvendelsesmuligheder til at se på, hvordan de kommer til udtryk i forskellige evalueringssituationer for at finde frem til, hvordan evalueringsanvendelsen har betydning for de subjektiveringsmuligheder, der er for at gøre god elev.

Evaluering som kontrol er den første og i vores øjne mest simple måde at forstå evaluering. Anvendelsesformen bruges ofte til at kontrollere om underordnede i det parlamentariske system opfylder de krav, der er til dem. Med denne anvendelsesform søger man oftest at simplificere og forenkle processer og praksisser, før andre kan vurdere, om indsatsen skal fortsættes eller nedlægges.

Anvendelsesformen har ofte til formål at forenkle komplekse aktiviteter, hvilket tit skaber utilfredshed hos dem, der skal kontrolleres. Eksemplet med **Teaching to the test** er et resultat af denne utilfredshed og forekommer som folkeskolens modsvar på at blive evalueret (for) meget. Undervisningsformen teaching to the test gøres med udgangspunkt i, at eleverne skal klare sig godt i evalueringer, hvilket gøres på bekostning af noget af den faglighed, som evalueringerne har til formål at bedømme (Dahler-Larsen 2006: 124-125).

Evaluering som læring har modsat evaluering som kontrol ikke til formål at vurdere, om en indsats skal fortsættes eller nedlægges, men til gengæld at udvikle en løbende proces eller få indblik i en kontekst for at kunne udvikle den (Dahler-Larsen 2006: 125-127).

Evaluering som kontrol og evaluering som læring fordrer forskellige måder at subjektivere sig som evaluand. Hvis evaluering udføres som kontrol, ønsker evaluanden ofte at vise sig fra sin bedste side og skjule mindre gode sider. Evaluering som læring forudsætter et ønske om udvikling, og før end udvikling kan ske, skal evaluanden synliggøre sine dårlige sider, da det er i forbindelse med

disse, der er mest læringspotentiale (Dahler-Larsen 2006: 126). Som det kan ses, så er der nogle forhold, hvor forståelser af evaluering som kontrol og evaluering som læring strider med hinanden.

Anvendelsen af disse to evalueringsformer er begge afgrænsede i kraft af, at de inden for en overskuelig ramme fordrer handling på baggrund af de forventninger, der på forhånd var til evalueringen. Med andre ord, hvis man evaluerer med henblik på at kontrollere, vil det svar, man kan komme med på baggrund af evalueringen, involvere kontrol, og hvis man evaluerer for læring, vil evalueringen altid lægge op til, hvordan man kan facilitere læring. Det er eksempelvis evalueringernes forskellige konsekvenser for sammenhængen, de gøres i, som vi vil gå i dybden med i analysen for at finde frem til, hvad evaluering får af betydning for konstruktionerne af den gode elev.

Strategiske evalueringsanvendelse er en anden måde at anvende evaluering, og den gør op med idéen om, at evaluering kan være instrumentel, fordi evaluering i denne sammenhæng anvendes med et usynligt formål som et led i en skjult (politisk) dagsorden (Dahler-Larsen 2006: 128-130). Der anlægges med den strategiske anvendelse et anderledes syn på evaluering, end der gøres i de to ovenstående anvendelsesformer. Formålet er at lade en given evaluering finde bevæggrunde for at foretage en handling, der allerede er blevet bestemt på forhånd (Dahler-Larsen 2006:128). Strategiske evalueringer har altså med andre ord til formål at *vise*, at der evalueres. En vigtig forskel mellem denne type evaluering og evaluering for kontrol eller læring er, at udgangspunktet for evaluering, når det gøres strategisk, er **antasteligt**, hvorimod grundlaget for evaluering er **uantasteligt**, når det gøres for kontrol eller læring. Begrebet om (u)antastelighed benytter vi i denne sammenhæng til at beskrive, hvad der (ikke) kan sættes spørgsmålstejn ved i en given evalueringssammenhæng. Vi anvender begrebet antastelighed til at beskrive, hvad der kan berøres, og derfor er antasteligt, eller hvad der i en given sammenhæng er en selvfølge, og derfor uantasteligt. Hvis man ser evaluering som strategisk i skolesammenhænge, får det de implikationer, at man kan begynde at se alle skoleevalueringer som brikker i politiske spil (Dahler-Larsen 2006:130), hvormed man kan miste fokus på, hvad evaluering kommer til at betyde for den praksis, der gøres i skolerne.

Ovenstående er de tre forskellige anvendelsesmuligheder forbundet med evaluering, som vi benytter som analysegreb i vores speciale. Vi vil nu belyse nogle perspektiver på evaluering som oftest bliver brugt til at markere forskelle i evalueringer, der ikke nødvendigvis er forbundet med deres anvendelse.

3.3.2.2 Ekstern og intern evaluering

Vi mener ikke, at vi kan komme uden om at skelne mellem **intern evaluering** og **ekstern evaluering**, når vi beskæftiger os med evaluering i folkeskolen, da disse to evalueringsformer har betydning både for, hvordan der evalueres, og hvorfor der evalueres.

Der er som tidligere beskrevet både uddannelsespolitiske og pædagogiske begrundelser forbundet med evaluering (Borgnakke 2008: 10). På den ene side skal evaluering være med til at kontrollere uddannelserne og institutionerne. På den anden side skal evaluering skabe udvikling hos eleverne gennem løbende evaluering.

Intern og ekstern evaluering fremstår som modsætninger. Ekstern evaluering er den udefrakommende og formelle evaluering, der har produktmåling og eksamenslignende bedømmelser i fokus. Intern evaluering er derimod den interne og uformelle evaluering, hvor pædagogiske formål er centrale (Borgnakke 2008: 16). Den politiske begrundelse er tydeligst i eksterne evalueringer, hvorimod den pædagogiske begrundelse træder klarest frem i interne evalueringer. Vi anvender begreberne om interne og eksterne evalueringsformer til at åbne op for klasserummet som evalueringsrum og se på det, der foregår, når der henholdsvis kommer et politisk eller pædagogisk aspekt i evalueringen.

3.3.2.3 Formative og summative evalueringsrationaler

Vi vil nu kort forklare de to rationaler, **formativ evaluering** og **summativ evaluering**, der knytter sig til henholdsvis intern og ekstern evaluering. Formativ evaluering er evaluering *for* læring, hvilket løbende gøres i selve processen i et undervisningsforløb. Evaluering skal fungere som retningslinje til at komme videre i og forbedre læreprocessen. I formative evalueringer kommer tilbagemeldinger, vejledning og opmuntring løbende til at bidrage til denne læreproces (Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 17-18). Summativ evaluering gøres efter et undervisningsforløb eller en proces er færdig. Evaluering fungerer ud fra en summativ forståelse som en opsummering af, hvad eleverne allerede har lært. Summativ evaluering får således en kontrollerende funktion, og er derfor evaluering *af* læring. Modsat den formative evalueringer fokus på processen fokuserer summativ evaluering på produktet (Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 17-18.). Folkeskolens afgangsprøve, standpunktskarakterer og karaktergivning har alle et summativt aspekt i sig, da de måler elevernes resultater på et givent tidspunkt (Andreasen 2011: 301).

Disse to evalueringsrationaler vil som nævnt oftest lægge sig op ad forskellige evalueringsformer. Summativ evaluering knytter sig for det meste til den formelle eksterne evaluering og formativ evaluering lægger sig derimod ofte op ad den uformelle interne evaluering (Andreasen, Friche & Rasmussen 2011:18). Selvom de lægger sig op ad forskellige evalueringsformer overlapper de ofte hinanden. Ofte vil den formative evaluering ikke kunne stå alene uden at have et summativt aspekt med sig (Andreasen 2011: 302).

Det er interessant for os at se på, hvordan de to evalueringsrationaler kommer til udtryk i klassen. Vi vil anlægge et blik for, hvad det får af betydning for elevernes måder at gøre evaluering, hvis evalueringskriterierne opstilles som formative eller summativ. Samtidig kan de bruges til at åbne op for, hvordan eleverne forstår evalueringskriterierne. Gør de eksempelvis evaluering ud fra formative evaluering, hvor de sætter fokus på deres fejl og mangler, eller gør de evaluering ved at vise, at de har lært noget?

3.4 Diskussion af teoretiske begreber

Vi har med ovenstående givet et indblik i vores teoretiske begrebsapparat, som vi benytter gennem analysen til at åbne op for evalueringens betydning for at gøre god elev. Vi ser det som nødvendigt at sammenholde nogle af disse teoretiske perspektiver for at sætte fokus på, hvordan de supplerer, overlapper eller står i modsætning til hinanden. Vi mener dette vil skærpe vores brug af begreberne med henblik på, hvordan vi arbejder med dem i analysen.

3.4.1 Magtbegrebet

Vi benytter både magt i forbindelse med, hvordan der gøres elev, og i vores behandling af klasserummets strukturelle ordning. I Bernsteins forstand er magten i klassifikationen, hvilket betyder, at magten er i strukturerne, og at den udtrykkes i sproget og gennem de kommunikationsprincipper, som konstitueres i bestemte kontekster. Dette står i kontrast til forståelsen af, at magt altid gøres, og at magten skaber strukturerne gennem, hvordan de gøres. Det er en modsætning, fordi strukturerne ifølge Bernstein kommer først, og at det er i strukturerne, at magten kommer til udtryk i en kontekst principper for kommunikation.

Vi vælger alligevel at benytte begge magtbegreber, fordi de begge bidrager med perspektiver på evalueringssituationer, som vi ønsker at gøre brug af. Vi ønsker både at forstå, hvordan elever for-

handler forskellige evalueringskategorier frem, og hvordan eksterne interessenters magt får betydning i tilblivelsesprocessen som god elev gennem de strukturelle betingelser, som gøres i klassen. Selvom vi anerkender ydre magtstrukturers betydning for de lokale betydninger, er der ingen tvivl om, at vores primære fokus ligger på de konkrete og lokale betydningsfrembringelser, der kommer til udtryk i vores empiri.

De to magtbegreber adskiller sig således i måden, magt kommer til udtryk eller gøres, men de overlapper også hinanden. Begge forståelser af magt omhandler, hvordan magt skaber betydning i sociale kontekster. Det skal ikke forstås således, at magtstrukturer kan hegemonisere betydninger, da ingen betydninger er endegyldige. Hverken i den forståelse, som vi trækker på i vores gennemgang af kodemodaliteter i klasserummet eller den magtforståelse, som vi anvender i forbindelse med, hvordan elevsubjekter bliver til. Det er således i strukturernes betydningsdannelse, at eleverne bliver til.

3.4.2 Handling som begreb

I vores udvalgte teoretiske begreber er der to forskellige tilgange til, hvordan handling struktureres. Den ene tilgang repræsenterer begreberne omkring elevsubjekter, hvor handling er situeret, og de lokale kontekstuelle betingelser derfor spiller en stor rolle for, hvad der gøres i praksis. Den anden tilgang tager udgangspunkt i Bernsteins betydningstillæggelse af de mere strukturelle forhold. Handling bliver et udtryk for den strukturelle orden, og hvordan den betinger (gode) måder at handle på. Det er i denne sammenhæng, vi mener, vores begreber supplerer hinanden godt, da eksempelvis begreberne rammesætning og klassifikation indfanger (de politiske) strukturers betydning for praksis, hvor begreberne om elevsubjekter tager udgangspunkt i den lokale praksis og de subjektiveringsmuligheder og interaktioner, der gøres mellem eleverne. Det skal blandt andet forstås sådan, at lærerne i høj grad er styret af uddannelsespolitiske magtstrukturer, der har betydning for, hvordan evalueringssituationer rammesættes og hvilke evalueringskriterier, der opstilles i den givne klasserumskontekst. Vi vil både have fokus på de (politiske) strukturelle rammer, og de mere lokale rammer, samt, hvordan der handles i disse rammer.

3.4.3 Subjektet i fokus?

I dette speciale er eleverne (subjekter) omdrejningspunktet, og i denne forbindelse bliver det relevant for os gå mere i dybden med, hvordan vores teoretiske begreber belyser subjektet. Den teoreti-

ske forståelse om kodemodaliteter behandler, hvad der rammesætter individer¹², som blandt andet kommer til udtryk i klassifikationen og dennes betydning for individers kommunikationsmuligheder. Det er ikke subjekterne, der er i fokus i denne forståelse, men hvordan rummet omkring individerne konstitueres, og hvad der i denne forbindelse er centralt.

Vores speciale tager udgangspunkt i elevsubjekter, og i denne forbindelse trækker vi som nævnt på begrebet subjektivering, der stammer fra Foucault, og som er videreudviklet af Butler (Staunæs 2004: 56). Vores teoretiske perspektiver på subjekter adskiller sig således. Subjektiveringsbegrebet kan bruges til at sætte fokus på subjekter. Vi anlægger i denne forbindelse et blik for, hvordan sociale evalueringsfænomener betinger subjektiveringsmuligheder. Anvender vi derimod kodemodaliteter som begrebsramme er subjekter ikke et fokus, og erkendelsesinteressen omhandler sproglige strukturer, og hvordan de rammesætter og klassificerer individer. Vi ønsker i vores speciale at sammenkoble disse foci for at afsøge, hvordan evalueringskriterier betinger subjektiveringsmuligheder. Med andre ord så har vi elevsubjektivering i fokus, og det er i denne forbindelse nødvendigt for os at inddrage et blik for, hvordan elever bliver til i de rammebetingelser, der konstruerer rummet, før vi kan svare på, hvordan elever gør evaluering på måder, der legitimerer eller illegitimerer dem i forhold til den evalueringskontrol, der skabes i klasserummet.

Med denne afrunding på de teoretiske perspektiver, vil vi nu gå ind i de metodiske overvejelser, som vi har gjort os for at skabe vores empiriske udgangspunkt for analysen.

¹² Vi benytter os kun af betegnelsen ”individ” i dette afsnit, fordi vi ønsker at sætte fokus på forskellen mellem de videnskabssteoretiske forståelser.

4 Metodiske overvejelser

Formålet med dette kapitel er at klarlægge, hvordan vores empiriproduktion i 9.x på Blomsterhaveskolen giver mening i vores arbejde med spørgsmålet om, hvordan man skal gøre evaluering for at gøre god elev. Det er i den forbindelse vigtigt for os at beskrive, hvordan vi forstår den kontekst, som vi undersøger, som en social konstruktion (Berger & Luckmann 2003: 57). Det er netop vores forståelse af den kontekst, som vi producerede empiri i, som vi i dette kapitel vil beskæftige os med ved at give et indblik i de metoder, vi har gjort brug af, og som danner udgangspunktet for specialet. Ligeledes vil vores overvejelser omkring valg af metoder, og vores konkrete fremgangsmåde være at finde i dette kapitel.

4.1 Adgang til genstandsfeltet

Dette afsnit går i dybden med, hvordan og hvorfor vi valgte at tage ud i 9.x på Blomsterhaveskolen for at producere empiri. Der er flere årsager til, at vi ønskede at producere empiri i en 9. klasse i en folkeskole. Vi ville gerne beskæftige os med folkeskolen, da den i vores optik er den mest centrale læringsinstitution i samfundet, og derudover er den politiske styring større i folkeskolen end den eksempelvis er på privatskoler. Vi ville belyse elevers måder at gøre elev, og derfor ønskede vi at komme ud i udskolingen, og gerne en 9. klasse, da vi selv mindes, at det var i 9. klasse, at evaluering betød mest for os i folkeskolen, og derfor var mest udtalt. Både i 8. klasse og 9. klasse spiller evaluering ind på både uddannelsesparathed og ens muligheder for at komme ind på en ungdomsuddannelse (www.retsinformation.dk, www.uvm.dk). Derfor antog vi, at evaluering fyldte i bevidstheden hos eleverne i 9.x.

Vi endte med få lov til at komme ud i en 9. klasse på en folkeskole i Københavns Kommune. Vi er af den overbevisning, at elevers måder at gøre elev forandres efter den lokale kontekst, og vi finder det derfor relevant at skitsere den lokale kontekst, som 9.x befinder sig i. Klassen består af ti piger og 18 drenge, og skolen huser 707 elever og ligger i et socioøkonomisk område, hvor den øvre del af middelklassen i særdeleshed er at finde. Dette ser vi udtrykt i 9.x. Her fremstår det klart, at stort set alle elever er økonomisk godt bevilligede. Dette ser vi blandt andet i et par Chanel gummisko, en elev, der sidder med 2000 kroner fremme i kontanter og elevernes smartphones var af de nyeste modeller. I vores interviews med eleverne er det en gennemgående ting, at alle forældrene har høje krav og forventninger til deres børn – både i måder at fremstå som gode elever i folkeskolen og

videre uddannelse. Den sociokulturelle baggrund, som vi ser i denne klasse giver eleverne nogle bestemte forudsætninger for at afkode de forskellige evalueringskriterier, der er i skolen. Det giver dem både et bestemt fagligt og socialt udgangspunkt for at identificere både evalueringsrummets og folkeskolen som institutions forventninger til elever.

Valget faldt på denne skole, da vi havde netværksforbindelser til en lærer i indskolingen, som spurgte sine kollegaer, der havde 9. klasse. Dette medførte, at 9.x' klasselærer ringede til os for at høre mere. Vi fortalte kort, hvad vores undersøgelse gik ud på, og hvad det krævede af klassen at være med. Klasselæreren takkede ja til vores tilbud, og vi havde hurtigt en empiriaftale klar. Vi fik lov til at følge klassen i en uge, og forældrene blev informeret om, at vi observerede og ville foretage interviews med elever, der ville deltage. Samtidig gav læreren os grønt lys til at interviewe elever, hvis de selv meldte sig. Derfor endte vores empiri ud med at bestå af både feltnoter fra observationerne og interviews med eleverne.

Den første del af vores empiriske produktion bestod i at foretage observationer. I den uge, vi foretog observationer, fulgte vi klassen i følgende fag: fysik/kemi, matematik, engelsk, dansk, samfundsfag, biologi, faglig formidling og understøttende undervisning. Der var enkelte lærere, som ikke gav os lov til at observere i deres timer, men vi var til stede i størstedelen af timerne og skrev noter undervejs. Dette har ført til feltnoter, hvor vi har skrevet alle de situationer ned, hvor vi mente, der foregik evaluering. Hvordan vi valgte disse situationer ud, vender vi tilbage til i afsnittet "Observationer og feltnoter" nedenfor.

Resultatet var et særdeles omfattende empirisk materiale, da der i løbet af en skoledag er mange evalueringssituationer. I løbet af ugen havde vi ligeledes uformelle samtaler med alle lærerne, hvilket også indgår i vores feltnoter. Dermed fik vi en større forståelse af lærernes blik på eleverne i klassen og de krav, de stillede til dem. Vores feltnoter har lagt an til flere gennemlæsninger og udvælgelsesprocesser, hvilket vi præciserer i vores analysestrategi.

Vores empiri består desuden af interviews med elever. Vi foretog interviewene hver for sig, så der var en interviewer til stede ved hvert interview. De foregik i frikvarterene eller efter skole på skolens matrikel. Den første dag, vi observerede, gjorde vi eleverne opmærksomme på, at vi gerne ville interviewe dem i den efterfølgende uge. I løbet af ugen spurgte vi enkelte elever, om de ville interviewes, og det ville de gerne. Den sidste time, vi var ude og observere, spurgte vi igen ud i klassen, om der var flere, der ville tilmelde sig. Resultatet blev, at der efter timen var 18 ud af de 28 elever, der er i klassen, som havde meldt sig til interviews i ugen efter, og således fik vi ni interviews med

eleverne. To ud af de ni interviews er enkeltmandsinterviews, hvor resten er gruppeinterviews med to-tre elever. Interviewenes længde varierede fra 20 til 40 minutter. Vi vil nu beskæftige os med de overvejelser, som vi gjorde os i forbindelse med de metoder, som vi har produceret empiri gennem.

4.2 Observationer og feltnoter

Feltobservationerne og dertilhørende noter udgør den ene del af vores empiri, og vi vil i dette afsnit give et indblik i de teoretiske og metodiske overvejelser, der ligger bag valget af denne metode. Vi valgte at observere, da vi på denne måde fik et indblik i de sociale dynamikker, der udspillede sig i klassen, når der foregik evaluering. Vi fik adgang til de interaktioner, der foregik mellem eleverne, og mellem lærere og elever, og hermed mulighed for at se på de forhandlingssituationer, hvor nogle måder at gøre evaluering blev legitime og andre mindre legitime. Vi er, som tidligere nævnt, interesserede i de situationer, hvor der i interaktionen foregik evaluering. For at vurdere, hvornår der foregik evaluering, trak vi indledningsvis på vores teoretiske viden om evaluering fra vores tidligere projekter på RUC om evaluering. Det var lettere i nogle situationer at afgøre, at der foregik evaluering, hvis eleverne eksempelvis skulle tage en multiple choice test eller rette hinandens prøver, men der var også timer, hvor det blev mindre klart. Der var nogle timer, hvor eleverne skulle se film for derefter at diskutere nogle af pointerne på dansk eller engelsk, og vi tog eksempelvis ikke så mange noter, når der blev sat film på. Vores forudbestemte fokus på evaluering har formet, hvordan vi observerede, og hvad vi så (Brinkmann 2010: 444). Eksempelvis nedskrev vi i situationer, hvor læreren underviste fra tavlen og stillede spørgsmål til eleverne, der så på skift fik lov at svare, hvem, der rakte hånden op, hvordan der blev rakt hænder op, og hvem der blev udvalgt af læreren til at svare. Evaluering er et meget bredt begreb, og det kan velsagtens strækkes til at indeholde alt, som foregår i skolen, men vi foretog i vores observationer en vinkling ud fra vores erkendelsesinteresse, som fik betydning for den empiri, vi producerede.

4.2.1 Den sociale konteksts betydning

Vi er ikke interesserede i at forstå hver enkelt elevs oplevelse af evaluering, men derimod den sociale kontekst, hvor evalueringskriterier skabes og efterleves, og det er det, som observationsstudiet kan hjælpe os med (Järvinen & Mik-Meyer 2005: 98-99). Ved at komme ud i en 9. klasse får vi et indledende kendskab til rammesætningen for evalueringsituationerne, og de subjektiveringsmulig-

heder, dette skaber for eleverne i situationerne, som vi kan arbejde videre med. Folkeskolen som institution danner rammen for vores genstandsfelt, og vi kan anvende observationsmetoden til at få indsigt i, hvordan den sociale praksis fungerer heri: ”Metoden er således oplagt til at få indblik i processer (handlingers forandringer over tid) og i sociale handlinger – herunder talehandlingens – institutionelle forankring” (Järvinen & Mik-Meyer 2005: 118). Disse sociale handlinger og processer får vi adgang til gennem observationsstudier, og vores hensigt med at benytte denne metode er ikke at komme bag om de sociale handlinger og forstå, *hvorfor* eleverne subjektiverede sig på bestemte måder, men *hvordan* de gør det (Järvinen & Mik-Meyer 2005: 118).

Vores fokus fra starten var på eleverne, men vi kunne ikke undersøge elevernes måder at gøre evaluering i evalueringssituationer uden at observere lærerne. Vi observerede lærernes rolle i, hvordan timerne blev struktureret, og hvordan de fik stor betydning for elevernes subjektiveringsmuligheder. Vi vil i vores speciale ikke vurdere lærernes evaluering- og undervisningsmetoder, men i stedet undersøge, hvilke betydninger de metoder de pågældende lærere anvendte får for eleverne, og hvordan lærerne i evaluering- og undervisningssituationer opstiller evalueringskriterier. Kort fortalt giver observation som metode os et indblik i klasserummet og evalueringssituationerne, der udfolder sig heri, og hvordan der gøres evaluering i disse.

4.2.2 Feltnoternes tilblivelse

Vi tog ud i 9.x og observerede klassen i en uge med henblik på at finde og nedskrive, hvordan og hvornår der foregik evaluering. Ugen før vi skulle observere var vi forbi for at hilse på eleverne og kort fortælle, at vi undersøgte evaluering i folkeskolen. Mere fik eleverne ikke at vide. Eleverne i klassen var imødekommende, og sagde hej, da vi kom ind i klassen ugen efter. Vi placerede os hurtigt i hver vores ende af lokalet, så vi på denne måde kunne få forskellige nuancer med af situationerne. Vi fik hver vores ’faste plads’ ved to borde. Generelt gjaldt det, at eleverne ikke kontaktede os ofte. Det var ikke, fordi eleverne virkede generede af, at vi var der, men de henvendte sig ikke i særlig høj grad til os. De få elever, som henvendte sig til os, var dem, der sad ved bordene sammen med os, og de spurgte primært ind til vores speciale eller omkring universitetet, hvor vi kort igen fortalte, at vi så på, hvordan der skete evaluering i en 9. klasse, eller forklarede noget om, hvordan det var at gå på universitetet. Vi sad derfor ofte gennem den uge, vi observerede, i stilhed og kiggede rundt, mens vi skrev noter.

Omvendt kontaktede lærerne os flere gange, og de prøvede at inddrage os enkelte gange i undervisningen ved at bruge os som eksempler. Dette resulterede i, at vi flere gange i løbet af ugen havde uformelle samtaler (af forskellig varighed) med de fire lærere, hvis timer vi observerede i. Samtalerne var ikke planlagt på forhånd, men vi skrev dem efterfølgende ned, så vi bedre kunne huske dem. Vi har brugt dem til at få en større forståelse for lærernes rationaler, og hvilke evalueringskriterier lærerne opstillede for eleverne. De uformelle samtaler med lærerne blev til en del af vores feltnoter, og som vi har brugt til at nuancere vores vidensgrundlag for, hvordan evalueringssituationer og -kriterier rammesættes af lærerne. Vores feltnoter udgjorde en stor del af vores udgangspunkt for at foretage interviews med eleverne, hvilket vi nu vil beskæftige os med.

4.3 Interviews med eleverne

Dette afsnit udfolder de overvejelser, vi har gjort os omkring valget af interview som metode. Vi dykker i analysen ned i nogle af de evalueringssituationer, vi fandt gennem vores observationer, og vi ønskede at afholde interviewene for at kunne nuancere disse situationer. Staunæs og Søndergaard skriver om interviewet som metode, at: *”Interview er velegnede til at udfolde mangefacetterede og ofte modsætningsfulde italesættelser af erfaringer, oplevelser, orienterings- og tolkningsrammer”* (Staunæs & Søndergaard 2005: 54). Vi ønsker at sætte elevernes oplevelser, selvfølgheder og naturligheder forbundet med evalueringssituationerne i spil på denne måde, og derfor valgte vi blandt andet at interviewe. Vores interviews bidrager til at få et større indblik i, hvad eleverne betydningstillægger i de evalueringssituationer, som vi udspurgte dem omkring. Vores interviews fungerede som baggrundsviden og guide for vores analytiske blik i evalueringssituationerne.

Vi var, som skrevet under gennemgangen af empirien, ikke lovet interviews på forhånd. Heldigvis var en masse af eleverne i klassen meget interesserede i at deltage, og vi fik som nævnt 18 elever med til ni interviews. Vi havde på forhånd overvejet, om vi skulle afholde gruppeinterviews, da de ville give os et indblik i interne interaktioner, forhandlinger, enigheder og uenigheder mellem elever (Cohen, Manion & Morrison 2011: 433). Dette giver os mulighed for at se, når eleverne har modsatrettede udtalelser eller hurtigt bliver enige om noget, hvilket giver os et indblik i de sociale fænomeners konstruktioner og kompleksiteter. Samtidig kan gruppeinterviews hjælpe til en mere afslappet og uformel interviewsituation, som kan være med til at løsne op for den ellers opsatte situation (Jensen 2008: 59). Da vi spurgte eleverne, om de ville interviewes, var der flere af dem, som

selv spurgte, om de kunne blive interviewet sammen, og dette ønske efterkom vi. Det vigtigste for os var, at eleverne følte sig trygge med interviewsituationen, og at de selv fik lov at vælge, hvordan de blev interviewet. Hvis eleverne ønskede enkelmandsinterviews, så efterkom vi dette for at de kunne føle sig trygge med situationen. Så de to elever, der ønskede dette, imødekom vi selvfølgelig. Enkeltpersoninterviewene gav ikke på samme måde som gruppeinterviewene indsigt i de sociale konstruktioner, der konstitueredes i interviewsituationen, men gav den interviewede elev mulighed for at bidrage med en mere intim fortælling om sine erfaringer. Magtbalancen i interviewet blev mere markant i enkeltpersoninterviewet, da en 9. klasses elev sad alene med en specialestuderende, der var ti år ældre, hvor eleverne i gruppeinterviewene havde hinanden at finde tryghed ved (Kampmann: 1998: 22-23; Cohen, Manion & Morrison 2011: 433). Begge former for interview hjalp os til at få en større forståelse af de evalueringssituationer, som vi havde observeret ugen forinden, og som dannede udgangspunkt for størstedelen af vores interviewspørgsmål. Vi vil nu beskæftige os lidt mere med, hvordan interviewene mere konkret forløb.

4.3.1 Interviewenes forløb

Vi startede interviewene ud med at bede eleverne forklare, hvordan de oplevede udvalgte evalueringssituationer, som vi observerede i ugen før. Disse situationer skulle danne udgangspunkt for, at eleverne selv kunne sætte dagsordenen for, hvad der for dem havde været centralt i den givne situation, og dermed var vores ønske, at eleverne skulle være med til at styre samtalens retning. Deres erfaringer og oplevelser lagde op til nye spørgsmål fra os, som vi ikke på forhånd havde planlagt. På den ene side havde vi nogle konkrete spørgsmål, som vi gerne ville have svar på, og på den anden side var vi åbne over for at opsøge ”[...] *ny og uventet viden*” (Staunæs & Søndergaard 2005: 56), der kunne sætte evalueringssituationerne og -kriterierne i et nyt lys. Vi havde med andre ord forberedt en semi-struktureret interviewsituation, hvor vi gav plads til uventede drejninger i interviewene samtidig med, at vi holdt fast i de enkelte spørgsmål, vi gerne ville have svar på (Brinkmann & Tanggaard 2010: 38). Dette førte til, at vi i interviewsituationen på den ene side havde nogle forskningsspørgsmål, og på den anden side interviewspørgsmål (Staunæs & Søndergaard 2005: 65).

Vores forskningsspørgsmål har vi behandlet i vores videnskabsteoretiske kapitel og for at få svar på disse, stillede vi eleverne nogle interviewspørgsmål, som var lettere at forstå, og som tog udgangspunkt i deres konkrete skoledage. Vores interviewspørgsmål lød derfor som følgende:

- Hvordan oplevede I den givne evalueringssituation?
- Tror I, at andre elever oplevede evalueringssituationen på samme måde?
- Hvad tror I, lærerne mener, er en god elev?
- Hvad mener I, er en god elev?
- Hvordan bliver man en god klassekammerat?
- Tror I, der er nogen i klassen, der tænker over, hvordan de skal opføre sig foran lærerne? (hvis ja, hvordan?)
- Underviser jeres lærere forskelligt? (hvis ja, hvordan?)
- Har dine forældre nogle bestemte forventninger til dig i skolen?

Vi så i denne forbindelse eleverne som en "[...] *aktiv samtalepartner*" (Staunæs & Søndergaard 2005: 54), hvor vi sammen, igennem det sociale møde, som interviewet udgjorde, skabte fortællinger om evalueringssituationerne og de dertilhørende subjektiveringsmuligheder for eleverne. Derfor var vi heller ikke neutrale i interviewsituationerne¹³, men medskabere af fortællingerne, da vi gennem vores deltagelse i samtalen bidrog i konstruktionerne af fortællingerne. Det var i interviewsituationerne vigtigt for os hele tiden at forholde os til, *hvorfra* den interviewede fortalte, *frem for hvordan* den interviewede fortalte (Staunæs & Søndergaard 2005: 57). Dette gjorde vi eksempelvis ved at lægge mærke til, hvilke sociale elevkategorier eleverne lagde sig op ad, når de orienterede sig i forhold til vores spørgsmål.

For at kunne anvende de forhandlinger, konstruktioner og selvfølgeligheder, der kom frem i interviewene, fandt vi det givtigt at optage og derefter transskribere vores interviews. Vi valgte at transskribere for at være tro mod eleverne og deres udtalelser, og fordi vi gennem vores transskriberinger lærte interviewene bedre at kende. Vi ville gerne opnå et nært kendskab til elevernes forhandlinger, enigheder og uenigheder gennem interviewene. Vi forsøgte at få interviewene "ind under huden", fordi vi mente, at et dybdegående kendskab til vores interviews ville medføre, at vi bedre

¹³ Vi vil senere i kapitlet komme ind på forskersubjektivitet.

kunne forstå, hvordan eleverne skabte betydninger, da vi påbegyndte vores læsninger af feltnoterne og interviewene. Vores transskribering og arbejde med interviewene giver således både en større grad af gennemsigtighed i empirien og et bedre udgangspunkt, når vi senere gør analyse.

Vi vil i det nedenstående udfolde, hvordan vores observationer og interviews supplerer hinanden som vidensproduktionsmetoder.

4.4 Samspelet mellem observationer og interviews

Observationerne fungerer som vores primære empiri og danner udgangspunkt for de evalueringssituationer, vi har struktureret analysen efter. Vi behandler vores analyses struktur i afsnittet ”Analysestrategi” afslutningsvis i dette kapitel. Vi har valgt at lade observationerne være styrende for vores analyse, da vi er interesserede i at undersøge, hvordan eleverne gør evaluering, hvor observationer netop giver adgang til *elevpraksis*. Det er hovedsageligt gennem vores observationer og arbejde med feltnoterne, vi får indsigt i de interaktioner, hvor konstruktioner, forhandlinger og magtforhold konstitueres i subjektiveringsmulighederne i evalueringssituationerne i 9.x. Derfor danner observationerne rammerne for interviewene, hvor vi spørger eleverne ind til nogle af de konkrete situationer, som vi har observeret. På den måde skal interviewene fungere som en nuancering af de situationer, der er omdrejningspunkterne i analysen, fordi de udfolder aspekter i observationerne. Samtidig har interviewene givet os en baggrund for at forstå de måder, den sociale orden udspiller sig i klassen, og til at forstå de forskellige læreres undervisningsmetoder og måder at opstille evalueringskriterier. Vores observationsstudier og interviews skal ikke kun ses som en måde, hvorpå vi kan se, om elevernes udtalelser stemmer overens med deres måder at gøre evaluering, men også som et indblik i den praksis, hvori evaluering foregår, fordi eleverne også gør elev og evaluering i interviewsituationen. Sammen giver de to metoder os en større nuancering af de evalueringssituationer, og måder at gøre evaluering i en 9. klasse.

Vi har valgt to empiriproducerende metoder, da vi gennem metodetriangulering kan belyse ”[...] *problemstillingen fra forskellige sider*” (Launsø & Rieper 2000: 176). Observationerne og interviews giver os to forskellige måder at gå til vores problemstilling. Vi får således både adgang til interaktioner, forhandlinger, magtstrukturer og (udtalte) selvfølgeligheder ved at sammenkoble de to metoder. Metodetrianguleringen giver os et bedre metodiske udgangspunkt, fordi vi gennem trianguleringen af vores metoder får mulighed for at sammenholde empiriske perspektiver.

4.5 Ethiske overvejelser

Vi valgte at generere empiri i en folkeskoleklasse, og der var nogle etiske overvejelser, vi blev nødt til at gøre os, inden vi gik i gang. Først og fremmest var vi nødt til at spørge os selv, hvor meget eleverne og lærerne skulle vide om vores undersøgelse i forvejen. På den ene side ville vi gerne have, at eleverne og lærerne vidste, hvad vores speciale overordnet handlede om, men på den anden side, ville vi ikke risikere, at de fokuserede for meget på vores retning. Det handlede for os om at finde en balance mellem, at vi ville give deltagerne i undersøgelsen nok information til, at de følte sig trygge ved os, og at vi samtidig holdt igen med informationen for at give deltagerne mulighed for at gå i deres retning uden konstant at tænke over, hvordan det så ud (Brinkman & Kvale 2009: 90). Vi fortalte vores kontaktlærer Heidi lidt mere end eleverne, da det var hende, der var vores indgang ind i klassen. Vi gav hende en beskrivelse af undersøgelsen og fortalte, at vi gerne ville undersøge evalueringspraksis i folkeskolen, herunder hvordan eleverne opfatter evaluering i skolen, og hvordan eleverne forholder sig til forskellige evalueringsformer. Ligeledes tog vi ud på skolen og præsenterede os selv for eleverne en uge før, vi skulle ud og observere. Her fortalte vi i kortere træk, end vi havde gjort over for Heidi, at vi undersøgte evaluering i folkeskolen, og derfor gerne ville se, hvordan det foregik i praksis. Derudover skrev vi en kort orientering til forældrene, som Heidi sendte ud via forældreintra for at gøre forældrene opmærksomme på, hvad deres børn blev en del af. Vi har været åbne over for elever og lærere, når de er kommet til os og ville tale om vores undersøgelse, og svaret på alle spørgsmål. De måder, der gøres evaluering, vil alligevel være konstruerede af de rammer, som klassen og vi som observatører udgør. Vores fokus vil altid være formende for, hvad vi ser i klassen, og hvad der derfor siges noget om i interviewene.

Derudover har vi valgt at anonymisere skole, lærere og elever. Dette har vi gjort for at opretholde en fortrolighed blandt deltagerne (Brinkmann 2010: 442-443). Det er således heller ikke vigtigt for undersøgelsen, hvilken 9. klasse der er tale om, men hvordan der kan gøres legitim eller illegitim evaluering i en 9. klasse. Derfor fremtræder lærere og elever med pseudonymer i specialet. Endelig er det kun os, der har adgang til transskriptionerne fra interviewene og vores feltnoter, hvilket vi informerede eleverne om på forhånd.

4.6 Vores fremgangsmåde

Som beskrevet i det foregående afsnit vil undersøgelsens fokus altid medføre, hvad vi som forskere ser. I kraft af vores deltagelse og fokus på evaluering er vi medskabere af den viden, der produceres om evaluering, og hvordan der gøres god elev (Raudaskoski 2010: 86; Berger & Luckmann 2003: 61). Vores speciale tager udgangspunkt i en empirisk kontekst. Som beskrevet i gennemgangen ovenfor, var vores fokus, da vi foretog observationsstudier at nedskrive og få en indsigt i evaluering. Således gik vi til felten med henblik på at finde evaluering og evalueringssituationer. Derfor har vi ledt efter og nedskrevet ud fra disse forventninger. Denne indgang til felten medfører, at vores forforståelser af, hvad der var evaluering og evalueringssituationer, blev guidende for det blik, vi så 9.x gennem. Således havde vi på forhånd en idé om, at håndsoprækning, tests, prøver, feedback fra læreren osv. var evaluering, og derfor var det blandt andet nogle af de elementer, vi kiggede efter. Som beskrevet i vores problemfelt har vi tidligere beskæftiget os med evalueringsforskning, og vores forforståelser er således informeret af disse undersøgelser. Derudover ligger vores daglige skolegang i folkeskolen og gymnasiet ikke mange år tilbage, og både dette og vores personlige erfaringer med evaluering i andre offentlige institutioner har betydning for vores forforståelser.

Vi ønskede ikke at foretage et rent deduktivt studie af, om nogle teoretiske perspektiver forholder sig på bestemte måder i praksis, og det var derfor centralt for os at producere vores egen empiri. Således var vi, inden vi påbegyndte vores empiriproduktion, interesserede i at tage udgangspunkt i felten. Efter afslutningen på vores feltforløb lagde vi os fast på nogle teoretiske vinkler. Vores undersøgelse kan derfor ikke klassificeres som enten induktiv eller deduktiv, da vores forforståelser, qua vores tidligere arbejde med lignende undersøgelser, også var teoretisk inspirerede, og vi gik ud for at lede efter evaluering med disse. Denne tilgang til vores speciale betyder for vores specialede-sign, at vi er en stor del af undersøgelsen, og at vi både er medskabere af empirien, ligesom vi er medskabere af analysen. Vi ser således forskersubjektivitet som en stor del af vores undersøgelse, da vi ser os selv som medskabere af vores empiri. Dette får selvfølgelig betydning for arbejdet med vores problemformulering, men dette ser vi ikke som et problem, men som et udgangspunkt for den type forskning, vi ønsker at bedrive.

4.6.1 Forskersubjektivitet

Vi er af den overbevisning, at empiri ikke blot skal ses som noget, der ligger og venter på at blive indsamlet, men derimod som noget, der skabes i mødet mellem os som specialestuderende og de elever og lærere, der indgår i vores undersøgelse (Krøjer 2006: 30). Det er i mødet mellem os og elever og lærere, at vi sammen skaber nye historier, indsigter, italesættelser og oplevelser forbundet med evaluering. Derfor kan vi ikke se os selv som passive observatører, når vi er ude at generere empiri. I forbindelse med denne type forskning har forskeren en bestemt betydning:

Forskeren må forstå sig selv, som en, der er med til at producere en empirisk kontekst, der blandt andet rummer forskydninger, relationer og oplevelser, som ikke ellers ville have været der på netop denne måde (Krøjer 2006: 31).

Vi forstår os selv som medproducenter af empirien, både når vi er ude at observere, og når vi interviewer eleverne. Under vores observationsuge har vores ønske været at undersøge den empiriske kontekst, som har betydning for de sociale relationer, der er mellem elever og mellem lærere og elever. Som beskrevet er vi klar over, at vi altid vil være med til at forme rummet, og derfor aldrig vil være usynlige for lærere eller elever, men eleverne og lærerne var vant til andre i klasserummet. Vi blev to gange forvekslet med praktikanter, og vi blev sågar forvekslet med nogle andre observatører, der havde været i klassen en måned forinden. Klassen er, gennem et forskningsprojekt omkring motivation som læreren Tina deltager i, blevet observeret før. Således kan man sige, at eleverne måske er vant til at have 'gæster'. Vi talte med elever og lærere om, hvordan de følte det havde været, at vi var til stede. Alle, bortset fra én elev, sagde, at de det meste af tiden glemte, at vi var der. Den ene elev, der sagde noget andet, bemærkede, at læreren Peter måske havde været en smule mere struktureret og haft mere fokus på evaluering.

Således skal hverken feltnoterne eller interviewuddragene ses som en 'en til en' gengivelse af det, der foregik, da vi både fungerer som et filter, når vi producerer empirien, og når vi efterfølgende bearbejder den (Tangaard & Brinkmann 2010: 37; Raudaskoski 2010: 86, 95). Det er os, der vælger, hvilke evalueringssituationer, der er centrale, hvilke teoretiske perspektiver, vi anvender, hvordan analysen organiseres og hvilke analyse- og empiripointer, vi ser som væsentlige. Således kom-

mer vores forskersubjektivitet til udtryk og får betydning både gennem observationer, interviews og selve specialet. Dette ser vi dog ikke som et problem, men som et udgangspunkt i al forskning.

4.7 Analysestrategi

Vi vil med dette afsnit give et indblik i, hvordan vi skaber analyse i specialet. De overvejelser, som vi har gjort os om analysens struktur, præsenteres i dette afsnit. Vores fokus i specialet er som beskrevet, at undersøge, hvordan evaluering gøres, og derfor har vi søgt efter, hvordan evaluering organiseres, og hvordan måder at gøre evaluering får betydning for subjektiveringsmuligheder som god elev.

Vores teoretiske analyseværktøjer og vores erkendelsesinteresse åbner op for en undersøgelse af de tilblivelsesprocesser, hvorigennem den gode elev konstrueres (Søndergaard 2005: 239-240). Det er netop disse tilblivelsesprocesser og konstruktioner, der vil være omdrejningspunkterne i vores analyse. Vi vil nu beskæftige os med, hvordan vi har bearbejdet vores empiri, hvorefter vi behandler analysens opbygning, før vi afslutningsvis beskriver, hvad vi med vores analyse ønsker at producere af viden, og hvordan denne viden kan bruges.

4.7.1 Vores læsninger af empirien

Vi arbejder med en interesse i tilblivelsesprocesser i en given kontekst, og i denne forbindelse er det ikke nok at læse det empirien igennem én gang eller med ét formål. Vi gennemlæste derfor vores empiri igennem flere gange med forskellige foci (Søndergaard 2005: 254-256; Staunæs 2004: 82-87). Vores første læsninger gik ud på at lære vores empiri bedre at kende, og vi læste det derfor igennem i søgen efter at skabe en orden (Søndergaard 2005: 253). Vi ville gerne have empiri mere ind under huden, så vi fik større forståelse for vores empiri og lettere kunne relatere begreber og overvejelser til specifikke situationer i empirien efterfølgende.

Derefter læste vi igennem for at fokusere på analytiske vinkler, som vi kunne anlægge i analysen (Søndergaard 2005: 254). Denne læsning fokuserede på, hvornår og hvordan der gjordes evaluering på forskellige måder, og vi arbejdede med at gruppere de forskellige måder at gøre evaluering, der tog udgangspunkt i gruppearbejde, når eleverne fik feedback på stile, tests, prøver, karakterer,

standspunktskarakterer, projektopgaver osv. Det var dette arbejde, der senere ledte til, at vi udvalgte de evalueringssituationer, som vi senere i dette afsnit vil behandle i ”Analysens opbygning”.

Efter vi havde organiseret de måder at gøre evaluering, som vi læste frem i empirien, begyndte vores arbejde med at læse empirien med forskellige teoretiske begreber som opmærksomheder. Vi begyndte derefter flere læsninger, hvor en af dem anlagde et blik for magtrelationer, og hvilke subjekter i klassen, der fikserede magt. Således søgte vi at finde frem til, hvordan magt organiseres i klasserummets strukturer og sociale kategorier. Vores læsning med henblik på at afsøge magtrelationerne i 9.x kan kort beskrives som følgende:

Det handler om at forstyrre den måde, hvorpå det Første og det Andet kodes i hierarkiske termer, og om at forstyrre ”naturligheden” i, hvordan forskellige subjekter og forskellige kategorier hierarkiseres i forhold til hinanden, og i forhold til hvad der i en given sammenhæng anses for passende, normalt, almindeligt og legitimt (Staunæs 2004: 84).

Vi var i denne læsning interesserede i, hvordan forholdet mellem lærerne og eleverne samt eleverne imellem skaber forskellige hierarkiske forhold. De relationelle forhold får betydning for, hvordan der kan produceres legitim tekst i evalueringssituationerne, og hvordan det betinger konstruktioner af gode elever. I denne læsning har læreren haft en særlig rolle, fordi vi oplevede, at det oftest var dem, der rammesatte og klassificerede evalueringsrummet. Vi var især opmærksomme på, hvis eleverne fik definitionsmagten over evalueringsrummet, og hvordan dette havde betydning for konstruktionerne af ’den gode elev’. Et andet eksempel på, hvordan vi læste efter magtrelationer var ved at fokusere på elevernes indbyrdes forhold og herunder, hvilke elever og elevkategorier, der tillægges mere magt end andre, og hvad det får af betydning for, hvordan eleverne kan producere legitim tekst i konteksten.

En anden læsning af vores empiri foretog vi med udgangspunkt i selvfølgeligheder og forstyrrelser (Staunæs 2004: 83). Dette gjorde vi for at finde frem til, hvordan der skabtes et normativt klasserum. Denne læsning var delt op i to dele. Første del koncentrerede sig om at lede efter det, der gentog sig, og som fikserede handling (Staunæs 2004: 86). Vi gjorde eksempelvis dette ved at lede efter de forhold i klassen, som blev taget for givet, og derfor ikke blev diskuteret. Dette kunne eksempelvis være, hvis en elev blev italesat på en bestemt måde, hver gang han nævntes, eller hvis ”*Man ikke skal sige Tina imod, hvis man vil have gode karakterer*”, eller der opstod en ydmyghed

omkring det at få høje karakterer. Disse var alle selvfølgheligheder, som vi oplevede i klassen, og som vi ønskede at dekonstruere. Det var i denne forbindelse selvfølghelighedernes alternative læsning for forstyrrelser begyndte (Staunæs 2004: 87). Her læste vi efter, hvordan eleverne skilte sig ud fra normen, eller hvornår gentagelser blev "[...] (*for*) *skæve og upassende*" (Staunæs 2004: 87). Eksempelvis hvad skete der, når en elev sagde Tina imod eller ikke længere var ydmyg omkring sine karakterer.

Det er således ud fra disse læsninger af, hvordan elever i 9.x subjektiverer og subjektiveres ud fra, gennem og mod (Søndergaard 2005: 255), at vi i analysen søger af finde ud af, hvordan elever gør evaluering for at blive til som gode elever.

4.7.2 Analysens opbygning

Efter at have lavet de forskellige læsninger var næste skridt at skabe et analysedesign, der kunne rumme de ovenstående analytiske blik. Vi prøvede flere analysedesign af for at finde frem til, hvordan vi kunne få svar på evalueringens betydning for at gøre god elev. Vi endte med at finde et analysedesign, der tager udgangspunkt i fire forskellige evalueringssituationer. Evalueringssituation skal forstås som en scene eller situation, hvor der foregår evaluering, og hvor vi ser forskellige måder at gøre evaluering. Vi vil nu belyse, hvordan og hvorfor vi kom frem til denne opbygning af analysen.

Vi har valgt at strukturere analysen ud fra fire evalueringssituationer af flere grunde. Det har været vigtigt for os at afsøge situationer, hvor evaluering gøres forskelligt, fordi dette giver os et bredt indblik i, hvordan måder at gøre evaluering skaber forskellige betingelsesmuligheder for legitime måder at gøre elev. De forskellige evalueringssituationer giver os muligheden for at se, hvordan evaluering, elevsubjekter og elevkategorier bliver til i forskellige kontekster.

Evaluering i folkeskolen kan have mange formål og funktioner – og det er netop det, der er pointen. Derfor søgte vi evalueringssituationer, hvor der både var forskellige evalueringsredskaber, -former, -rationaler og -anvendelser. Vi havde en forventning om, at vi ved at vælge situationer ud, hvor der indgik forskellige evalueringselementer fik en større indsigt i, hvordan evalueringens kontekstuelle betingelser får betydning for måder at gøre god elev. Vi valgte eksempelvis, at både ekstern og intern evaluering skulle være repræsenteret i situationerne, da vi havde en idé om, at dette gav et stor spænd i, hvilke evalueringsskriterier, der blev skabt i 9.x. Vi havde en forestilling om, at der ville

være karakterer, test og summative evaluering i højere grad, når vi så på eksterne evalueringssituationer, hvorimod i interne evalueringssituationer ville være fokus på læring, formativ evaluering og udvikling. Vi ønsker at indfange den kompleksitet, der ligger i, at eleverne skal navigere i forskellige evalueringssituationer, og derfor valgte vi at fokusere på, at der er diversitet i de forskellige situationer. Vi valgte derudover, at situationerne skulle repræsenteres ved de fire forskellige lærere, hvis timer vi observerede. Dette valg hænger sammen med, at vi gerne vil have et indblik i, hvordan lærernes organiseringer af undervisningsrummet har betydning for, hvordan elever producerer legitim tekst.

Vi valgte derudover situationer, hvor vi både så synlige og usynlige evalueringskriterier komme til udtryk på forskellig vis. Det usynlige aspekt er i særdeles væsentlig for os at bringe i spil i alle situationerne, da det belyser, hvorvidt eleverne har mulighed for at identificere evalueringskriterierne.

Ovenstående læsninger og opmærksomheder har ført til de fire evalueringssituationer, som vil være strukturerende for vores analyse. Vi gennemgår kort de fire situationer, og hvilke opmærksomheder der er styrende for analyseafsnittene i den nedenstående.

- **Læseprøven**
- **Biologitesten**
- **Projekt opgaven**
- **Engelsktimen**

Disse fire forskellige evalueringssituationer repræsenterer nogle bud på, hvordan man bliver til som god elev, og vi vil nu kort forklare, hvad der kendetegner de fire evalueringssituationer.

Læseprøven er valgt ud som evalueringssituation, da det er en lokal og intern evaluering, hvor eleverne selv skal fungere som evaluatore. De skal rette hinandens læseprøver, og læreren træder i baggrunden som evaluator. Samtidig får eleverne karakterer for læseprøven. Derfor ser vi i situationen et spænd mellem, hvordan evaluering gøres som kontrol og læring. Denne situation er udtryk for en pædagogisk praksis, der er sammensat af både at være synlig og usynlig.

Biologitimen repræsenterer både den interne og eksterne evaluering. Situationen er udvalgt på baggrund af, hvordan der i løbet af timen italesættes et skift i evalueringsformen fra intern til ekstern. Ligeledes er det en situation, hvor vi ser evalueringsredskabet (multiple choice) *test* blive anvendt.

Vi ser *teaching to the test* udtrykt i biologitesten, og vi finder det interessant at se på, hvad dette får af konsekvenser for, hvordan man gør evaluering og herunder god elev.

Projekt opgaven er et udtryk for ekstern evaluering, da den indgår i afgangsprøven. Vi ser i denne evalueringssituation, hvordan eleverne får svar på deres projekt opgave. Selve bedømmelsen er altså sket, men det interessante er for os at stille skarpt på, hvad læreren og eleverne fokuserer på, når eleverne får deres skriftlige udtalelser og karakterer for projekt opgaven. Derudover er der i denne situation et tab i lærerens kontrol med klassen, hvilket åbner op for nogle bestemte måder at gøre evaluering.

Engelsk timen er det sidste analyse afsnit, og adskiller sig fra de andre tre ved ikke at tage udgangspunkt i en situation med et konkret evalueringsredskab. Vi mener, det er centralt at se på, hvordan der gøres evaluering, når det ikke er en lige så synlig del af undervisningen som i de tre ovenstående situationer. Denne situation er valgt ud, da evalueringen gøres i kraft af anerkendelsen hos læreren og gennem håndoprækning. Læreren har stærk kontrol med klassen. Det er derudover evaluering som læring, der er omdrejningspunktet for evalueringen.

Vi indleder hver situation med et empiriuddrag, som har til formål at give et indblik i situationen, og de forskellige måder der gøres evaluering. Hvert analyse afsnit går således i dybden med en særskilt scene, hvor vi tager det væsentlige ud af empirien.

Analyse afsnittene vil starte med at fokusere på de strukturer, den pædagogiske praksis skabes gennem. Vores teoretiske opmærksomhed er i denne sammenhæng på, hvordan evalueringssituationerne klassificeres og rammesættes, samt hvad evalueringernes formål og funktion er. Dette gør vi for at finde frem til, hvordan der opstilles evalueringskriterier for, hvordan der gøres god evaluering, og god elev i de konkrete situationer. Det er primært læreren, der er genstand for den første del af analysen, fordi læreren spiller en stor rolle i struktureringen af kodemodaliteterne i klasserummet. Derefter vil vi beskæftige os med, hvordan eleverne prøver at efterleve disse evalueringskriterier i deres måder at gøre evaluering, og anden del af et analyse afsnit koncentrerer sig derfor mere om eleverne. Det er tilblivelsesprocesserne forbundet med elevkategorier, der er vores genstandsfelt i denne del. Diskussionen af, hvordan evalueringskriterierne er henholdsvis synlige eller usynlige vil være gennemgående i hele analysen, da synligheden af kriterierne har stor betydning for om eleverne kan identificere evalueringskriterierne, og dermed formå at gøre gode elev i evalueringssituationerne. Vi ønsker ikke at komme omkring alle eleverne i 9.x, men vi beskæftiger os med elever i det omfang, at de er repræsentanter for elevkategorier. Det vil vi gøre for at undersøge, hvordan evaluering be-

tinger det at gøre god elev. Vores valg af forskellige evalueringssituationer giver os muligheden for at pege på, hvordan forskellige evalueringssituationer muliggør forskellige elevtilblivelser. Dette leder os hen til analysens begyndelse.

5. Analyse

Dette kapitel vil udfolde de fire ovennævnte evalueringssituationer. Som beskrevet i afsnittet ”Analysestrategi” vil situationerne repræsentere evaluering forskelligt, og vi vil indledningsvis i hvert afsnit forklare, hvilket evalueringsredskab afsnittet centrerer sig om.

5.1 Læseprøven

Den første evalueringssituation, som vi tager udgangspunkt i, foregår i en dansktime, hvor eleverne skal have deres læseprøver tilbage. Vi har udvalgt denne situation, fordi den måde eleverne får prøven tilbage adskiller sig fra andre situationer, hvor de får resultater tilbage. Eleverne skal selv rette hinandens læseprøver, og derefter gå op til læreren og fortælle, hvordan pointene fordeler sig hos den elev, de har rettet prøve for. Denne måde at rette opgaver på foregår kun denne gang, mens vi observerer. Eleverne fungerer selv som evaluators, og læreren tjekker kun op til sidst, når de skal have karakterer alt efter pointene. Læreren er ikke med inde over selve retteprocessen. Derudover er læseprøven som evalueringssituation interessant, da læreren Heidi rammesætter sine undervisninger på en anderledes måde end de andre lærere. Vi oplever, at hendes timer skiller sig ud ved at være mere larmende og mindre kontrollerede, da hun giver eleverne mere plads til selv at bestemme timens gang. Hun nævner dette i vores uformelle samtale med hende, hvordan eleverne skal opleve *”hvordan det virkelige liv, når de bliver voksne, er. Der er jo ingen voksne, der er så stille, som nogle lærere forventer, at eleverne skal være”*. Vi vil i dette analyseafsnit først se på, hvordan Heidi rammesætter evalueringssituationen, da det viser, hvordan der først bliver sat nogle evalueringskriterier op af læreren. Derefter vil vi behandle, hvordan eleverne navigerer i evalueringssituationen, og hvordan gode elever bliver til i netop denne kontekst

5.1.1 ”Det, jeg siger, er” – Læreren sætter evalueringsrummet

Vi skal nu se, hvordan læreren Heidi kommer ind i klasselokalet og gør eleverne opmærksomme på, at de skal fungere som evaluators. Vi vil først udfolde, hvordan læring kan læses i evalueringssituationen.

Heidi går direkte op til tavlen, slukker musikken og skriver de ting op på tavlen, som skal laves i dag. Derefter vender hun sig mod klassen, som lige så stille har indfundet sig på deres respekti-

ve pladser. Der er stille, og eleverne taler ikke sammen. Her er meget roligt, og eleverne sidder stille og ser på Heidi. Hun virker mindre rolig og taler hurtigt, bevæger sig i ryk og virker lidt stresset. Heidi forklarer eleverne, at de får læseprøver tilbage i dag, og at de selv skal rette hinandens opgaver. Hun fortæller videre, at de får svarark til at rette efter.

Det bliver hurtigt klart, hvad der skal ske i timen: eleverne skal rette hinandens læseprøver. Når Heidi beder eleverne rette hinandens læseprøver, ser vi det som et udtryk for, at eleverne skal udvikle deres egen praksis. Eleverne kan lære af både deres egne fejl, og de fejl som er i den prøve, de skal rette, og hvis de er i tvivl om, hvad noget betyder, kan de finde svar i andres prøver. Samtidig kan læseprøven ses som en måde at øve sig til den endelige læseprøve, som er en del af deres afgangsprøve i danskfaget. Et læringsmæssigt element kan tolkes frem i situationen, hvor (lære)processen er i fokus (Dahler-Larsen 2005: 125-127). Netop læringsprocessen er i fokus, når der lægges vægt på, at eleverne skal lære noget af hinanden snarere end, at de skal præstere en fejlfri læsetest. Det giver læreren et udgangspunkt for at finde frem til, hvordan hun skal undervise. Det første evalueringskriterium, som vi ser i denne evalueringssituation er således, at eleverne skal udvikle deres praksisser. Eleverne skal lære noget af situationen.

Som beskrevet tidligere, skabes der ofte et skel mellem et pædagogisk og politisk formål i evaluering. Vi anvender begrebet intern evaluering, der er kendetegnet ved at være mere uformel, lokal og har fokus på udvikling af praksis til at åbne op for det pædagogiske formål i denne situation (Borgnakke 2008: 16). Læseprøven kan siges at være en intern evaluering, da evalueringen er noget, der gøres indefra, og evalueringen er så lokal, at eleverne selv skal fungere som evaluører. Der ligger et udviklende perspektiv i læseprøven, da eleverne som beskrevet kan lære af hinanden. Der er et læringsmæssigt og pædagogisk formål, som vi ser træde frem i denne situation.

Vi ser, hvordan Heidi fortsætter med at sætte rammerne for timen, og hvordan eleverne reagerer på hendes udmelding om, at de skal evaluere hinandens prøver.

Der bliver protesteret fra mange steder i klassen. Der bliver blandt andet sagt, at: ”*det er alt for kaotisk*” og ”*åh nej*”. Der går et par minutter, hvor hele klassen er utilfredse med planen, og eleverne brokker sig i alle dele af klassen. Heidi står helt stille foran tavlen, ser ud på klassen, mens de brokker sig og protesterer. Der bliver mest sagt, at det er en dårlig idé. Heidi begynder at tale, og der bliver stille i klassen. Heidi siger så: ”*Det, jeg siger, er, vi starter med at dele*

prøverne ud, så retter vi hinandens prøver, og så kommer man op til mig og får en karakter”.

Der bliver hurtigt fuldkommen stille derefter. Heidi skriver ned på tavlen, hvor mange point i testen, der giver de forskellige karakterer, og deler derefter prøverne ud til eleverne, så de kan rette hinandens.

Det er tydeligt, at eleverne udviser en stor utilfredshed med situationen. Dette får dog ikke Heidi til at miste kontrollen med klassen, og hun opretholder en stærk grænse mellem hende som lærer og eleverne. Vi åbner op for dette med begrebet klassifikation. Graden af klassifikationen afgør, hvor afgrænset kategorierne er fra hinanden, og derfor hvad det hierarkiske forhold er (Bernstein 2001: 79). I evalueringssituationen er der tale om en stærk klassifikation, da der er en stærk grænse mellem elever og lærer. Den stærke klassifikation skaber et hierarki i klassen, hvor Heidi er øverst, og eleverne under. Eleverne prøver at forhandle i situationen ved at udvise utilfredshed, men Heidi går ikke ind i denne forhandling. Hun prøver ikke at argumentere for, hvorfor eleverne skal rette hinandens prøver, men hun bruger netop den hierarkiske struktur i situationen, hvilket er med til at sedimentere Heidis magtposition. Det læringsaspekt, som vi har åbnet op for i ovenstående, er ikke nødvendigvis synligt for eleverne. Heidi anvender ikke læringen som argument for, hvorfor eleverne skal rette. Hun italesætter blot, at de skal rette hinandens prøver, men ikke at de skal lære noget i retteprocessen.

Magtpositionen giver hende ligeledes magt til at kontrollere undervisningen, og der forekommer derfor en stærk rammesætning (Bernstein 2001: 80). Den stærke rammesætning kommer til udtryk i, at det er Heidi, der sætter dagsorden: de skal rette hinandens opgaver, henvende sig til hende og derigennem få karakterer. Heidi italesætter eksplicit, hvad der forventes at ske i denne time. Eleverne prøver at forhandle Heidis krav til timen ved at gøre modstand. Der er en kamp om at definere, hvordan der skal gøres evaluering. På den ene side er der Heidi, der måske ser denne evalueringssituation som et læringsrum, og på den anden side har vi eleverne, der protesterer imod dette. Eleverne udtrykker deres utilfredshed, hvilket kan tyde på, at de ikke ser det som en læringssituation, men derimod som en bedømmelsessituation.

Det læringsaspekt, som Heidi opstiller evalueringskriterier for i denne situation, formår eleverne ikke at identificere. Selvom Heidi qua sin stærke rammesætning og klassifikation lykkedes med at holde fast i, at hun bestemmer og har kontrollen over kommunikationsmulighederne, er eleverne stadig ikke tilfredse. Lige netop dette spænd mellem at se evalueringssituationen som en lærings-

tuation eller bedømmelsessituation, vil vi nu åbne op for i næste afsnit. Her vil vi især anvende begreberne synlig og usynlig pædagogik til at udfolde, hvor tydelig læringen i situationen er.

5.1.2 ”Vi har tiltro nok til hinanden” – Mødet mellem karakterer og læring

Evalueringen i denne situation kan anskues på forskellige måder. Det kunne tyde på, at eleverne og lærerne ikke anskuer det på samme måde. Det kan tænkes, at eleverne oplever evalueringssituationen som en bedømmelsessituation, da de både får points og karakterer. Dette belyser vi med anvendelsesformen evaluering som kontrol, hvor evaluering anvendes som et greb til at kontrollere, at eleverne har opnået et ønsket resultat (Dahler-Larsen 2005: 124-125). Hvis eleverne forstår evalueringen som en bedømmelsessituation har evalueringen elementer af kontrol. Eleverne bedømmes på, om de har opnået det ønskede resultat – både læreren og eleverne selv kan have ønsker til resultatet. Samtidig ser vi kontrol udtrykt i, at eleverne skal ’kontrollere’ hinandens læseprøver, før læreren har den sidste kontrol – karakteren. Dette gør, at karakterer er noget, eleverne måles ud fra, og som derfor er en del af situationen. Eleverne viser utilfredshed med situationen, da deres karakterer vil blive ”offentliggjort”, og derfor er de ikke længere hemmelige (mellem eleven og læreren). Karakteren er derfor noget, som de kan kontrollere hinanden i forhold til, og det kræver tillid som de måske ikke har. Dette udtrykker en elev i vores interview, da hun siger: *”Men jeg tror altså vi har tiltro nok til hinanden, det er bare sådan, at man ville jo hellere have, at det var en selv, eller det var ens lærer eller sådan noget”*. Eleven foretrækker at holde sin karakter skjult for de andre elever, og hun vil hellere selv have lov til at vælge, hvem hun skal tiltro med sin karakterer, da karaktererne er betydningsfulde. En elev, der siger sin karakterer til en anden, blottet sig selv og sin præstation. Vi vil videre behandle, hvordan karakterer indgår i denne evalueringssituation.

Karakterer italesættes allerede af Heidi i starten af evalueringssituationen, og de bliver derfor en del af evalueringssituationen fra starten. Det er svært for eleverne ikke kun at fokusere på det endelige resultat, karakteren. Der bliver i løbet af timen spurgt ind til karaktererne, og hvor mange point, man har rigtigt. Det virker således til, at kontrolaspektet kommer til at fylde mere end læringsaspektet i situationen. Dette kan hænge sammen med, at en læseprøve oftest vil signalere ’præstations-evaluering’ og ikke ’læringsevaluering’, da det er en måde at måle elevernes læsefærdigheder.

Heidi tydeliggør, at karaktererne betyder noget, da hun vælger at skrive de point op på tavlen, som giver forskellige karakterer. Således er det synligt, at hun stratificerer eleverne ud fra karakterer. Til

at åbne op for dette vil vi anvende begreberne synlig og usynlig pædagogik (Bernstein 2001: 81). Disse begreber skal bruges til at vise, hvordan evalueringskriterierne i timen er henholdsvis synlige eller mindre synlige for eleverne og hvilke konsekvenser, dette får. Heidi gør klassen opmærksom på, at de får karakterer, og hun er derfor med til at skabe en synlig pædagogisk praksis, hvor eleverne stratificeres ud fra karakterer, og hvor der er eksplicite krav til, at de skal rette hinandens prøver. Dette lægger op til, at eleverne kan hierarkiseres ud fra karaktererne, så det bliver tydeligt, hvem der er gode og mindre gode. Der er et synligt formål med timen, hvor eleverne skal have resultater tilbage og modtage en karakter.

På den anden side forbliver det læringsmæssige formål med at rette hinandens prøver usagt. Dette skabes som en usynlig pædagogisk praksis. Der er en diskrepans mellem de læringsmæssige intentioner, der er i timen, og det, der faktisk gøres. Eleverne formår ikke at producere legitim tekst, da de ikke italesætter eller gør læringselementet. Udfordringen for eleverne kan være, at de ikke kender til det læringsmæssige formål med at rette for hinanden. Derfor vil det i situationen ikke være nok, at de retter for hinanden – de skal gøre læringsproces for at opfylde kriterierne for god evalueringsskabspraksis ud fra Heidis usynlige kriterier.

Ovenstående analyse viser, hvordan vi spotter læring som central, når elever skal rette hinandens prøver, og hvordan dette er et usynligt kriterium i evalueringssituationen. Denne måde at se evaluering, stemmer ikke nødvendigvis overens med den måde, som evaluering gøres af eleverne i timen. Her bliver karakterer hurtigt centrale, både for eleverne og læreren. Det er denne divergens mellem den læringsmæssige intention, og det, der udspiller sig i klassen, som vil være omdrejningspunktet for den videre analyse, da det går igen i hele evalueringssituationen.

5.1.3 ”Han skal sgu da ikke sige det højt” – Læreren løse kontrol med klasserummet

Som skrevet før, er det Heidi, der med sin tydelige kontrol sætter dagsorden for, hvordan timen skal forløbe. Rammesætningen og klassifikationen er derfor stærk. Det utydelige i evalueringssituationen er det læringsmæssige aspekt, og hvad eleverne skal have ud af retteprocessen. Derfor er det i høj grad op til eleverne selv at finde ud af det.

Der sker et skift i timen, da Heidi deler læseprøverne ud, og eleverne skal i gang med at rette. Det vil vi belyse nu.

Heidi begynder at dele læseprøver ud, og eleverne begynder at tale meget med hinanden. Lydniveauet stiger en del. Man kan høre eleverne råbe højt: *"Hvem har min?"*, *"Har du min?"* og *"Hvis du får min, så giv mig 12"*. Der er ingen, som længere nævner, at de ikke har lyst til at rette hinandens prøver, og der er nu fuld fokus på prøverne. Efter Heidi har delt alle prøverne ud, råber hun, at der skal være stilhed, og hun fortæller mere stille bagefter, at det er lige meget, om folk finder deres egne, før de er blevet rettede. Lydniveauet dæmpes lidt, men der er stadig meget snak mellem eleverne om prøverne. Flere af eleverne taler med hinanden om, hvordan man retter, og enkelte er allerede gået i gang. Der er stadig uro, selvom larmen har lagt sig lidt, og enkelte elever går rundt i klassen. De første, der er færdige med at rette går direkte hen til Heidi og viser hende det. Hun noterer karakteren. Lydniveauet falder lidt mere, men et øjeblik senere kan man høre Rasmus råbe: *"Joseph har fejl på første side"*. Rasmus griner højt. Joseph råber højt i klassen med en skinger stemme: *"Han skal sgu da ikke skal sige det højt"*. Joseph prøver at få Heidis opmærksomhed ved at se op på hende. Men hun sidder ved et bord med ryggen til Joseph og ser ned på sin computer.

I takt med, at eleverne nu er evaluatore, ændrer rammerne for timen sig. Eleverne er ikke kun modtagere af evaluering, de skal også yde evaluering. Heidi afgiver noget af sin kontrol med klassen, når hun sætter dem til at evaluere hinandens læseprøver, og eleverne får derfor mere ansvar for, hvordan timen skal forløbe. Det skal igen siges, at dette ikke er så unormalt i Heidis timer, da hun ofte kører en lidt mere laissez-faire stemning, hvilket hun fortæller til os, er en vigtig del af hendes måde at undervise på. Det kan være derfor, hun placerer sig et sted i klassen, hvor hun sidder med ryggen til det meste af klassen. På den måde kan hun ikke direkte følge med i, hvad der foregår, og hun viser tillid til eleverne. Derfor er det i højere grad op til eleverne selv at regulere den pædagogiske praksis.

Heidi råber, at der skal være ro, men der bliver ikke den samme ro, som der var før, hvilket viser, at eleverne i højere grad nu har magten til at definere evalueringsrummet. Vi bringer nu klassifikationsbegrebet i spil. Det, der før var en stærk klassifikation, er nu blevet til en svagere klassifikation, da grænsen mellem Heidi og eleverne er mere utydelig (Chouliaraki 2001: 33).

Selvom klassifikationen er svagere end først i evalueringssituationen er Heidis magt og rolle som lærer, der har kontrollen over klassen, ikke forsvundet. Rasmus driller Joseph, og Joseph prøver at få kontakt til Heidi. Dette vidner om, at Joseph stadig ser Heidi som magtfuld og som en, der kan

gøre noget ved situationen. Ellers ville han ikke prøve at kontakte hende. Hun reagerer dog ikke på Josephs ”råb om hjælp” til at tackle Rasmus’ drilleri, og ser bare ned i computeren. Hun taler desuden kun kort med de elever, der kommer op. Dette gør, at rammesætningen *virker* svagere. Vi skriver *virker*, fordi vi er af den overbevisning, at Heidi har et klart pædagogisk formål med evalueringssituationen. Heidi slipper aldrig kontrollen helt, selvom det kan virke sådan. Hendes kontrol inkluderer larmende, råbende og drillende elever. Kan man her tale om kontrol på to niveauer? Den første måde, hun fører kontrol på i klassen er meget eksplicit. Hun fortæller eleverne, hvad der skal ske, og hun gentager det igen, og holder fast i det, da eleverne brokker sig over dette. Den anden måde kommer til udtryk ved, at Heidi ikke tydeligt viser, at hun har kontrollen, selvom det er tilfældet.

Noget af det interessante ved denne situation er, at vi først ser, hvordan Heidi praktiserer en meget stærk rammesætning, hvor det er tydeligt, hvad der skal ske: prøverne skal deles ud, de skal rettes, og så får eleverne karakterer. Det ender med at blive et mindre kaos, når eleverne skal rette hinandens prøver, og det virker ikke til at være synligt for eleverne, hvordan man lever op til de kriterier situationens strukturering forudsætter (Bernstein 2001: 100). Vi analyserede tidligere i afsnittet, hvordan Heidi forsøger at skabe en pædagogisk praksis med fokus på læring, men hvordan eleverne ikke formår at identificere denne. Eleverne ved godt, hvad de skal, men formålet med, hvorfor de skal rette, synes ikke klart for dem. På intet tidspunkt siger Heidi, at det handler om, at de forberedes til afgangsprøven, eller at det handler om at blive bedre og udvikle deres egne praksisser.

Evaluering optræder på to forskellige måder – som læring i skjulte omgivelser, og som bedømmelse i form af point og karakterer, hvilket er tydeligt for eleverne. Det er den sidste del, som træder stærkest frem. Nu vil vi spore os mere ind på elevernes handlinger, og deres måder at gøre evaluering under læseprøvesituationen.

5.1.4 ”Hvorfor gør vi det her?” – Det usynlige læringsaspekt gøres synligt

Vi har i det ovenstående behandlet, hvordan læreren er med til at opstille evalueringsrummet, og de kriterier, som følger med. Dette afsnit vil belyse, hvordan disse kriterier henholdsvis er synlige og usynlige for eleverne. Vi vil bruge begreberne identificerings- og effektueringsreglen til at åbne op for, hvordan nogle elever gør evaluering ud fra de usynlige kriterier, læreren sætter op, og hvordan andre elever gør det ud fra de synlige kriterier.

Mange af eleverne virker ikke til at være opmærksomme på, at de kan lære noget af læseprøvesituationen. Dette ser vi både, når de viser utilfredshed, og i deres fokus på, hvilke elever, der retter hvis prøver, og hvilken karakter de får. Vi oplever blandt andet, hvordan Rasmus råber: ”*Joseph har fejl på første side*”. Rasmus bruger evalueringsredskabet, læseprøven, til at sætte spørgsmål ved Josephs præstation. Rasmus er med til at vise Josephs ’svage’ side og hans fejl i læseprøven. Rasmus griner, mens han gør dette, og det virker mest, som noget han gør for at drille Joseph. Rasmus bruger ikke informationen om fejlen til at udpege det som en mulighed for selv at blive klogere eller at hjælpe Joseph, men for at drille ham. Det falder samtidig ikke i god jord hos Joseph, der bliver sur over Rasmus’ udråb i klassen. Joseph og Rasmus effektuerer ikke det læringsaspekt, der også er i situationen. I den forbindelse, gælder det oftest, at hvis eleverne ser evaluering som læring, vil det være i orden at gøre opmærksom på en elevs mangler, da det er et udtryk for, hvordan man kan forbedre sig (Dahler-Larsen 2006: 126). Det vidner ovenstående eksempel ikke på, og det tyder på, at læringsformålet forbliver usynligt.

Det er svært for eleverne at identificere, det læringsformål, der er opstillet i situationen, og derfor er det svært for dem at effektuere det for at leve op til kriteriet. De ser således ikke det formative (læringsmæssige) element, fordi de har fokus på karaktererne. Dermed er de usynlige kriterier, ikke dem, eleverne gør evaluering ud fra. Eleverne fokuserer i højere grad på karaktererne, der kan siges at have et summativt element, da det bruges til at måle en indsats (Andreassen 2011: 301). Jo højere karakterer, du får, desto bedre en indsats, har du gjort. Det er bedømmelsen af deres læseprøvekvaliteter, der i stedet fylder hos eleverne, og det er dét, som de gør evaluering ud fra.

Heidi prøver dog at vende den usynlige praksis til en mere synlig praksis til sidst i timen, hvor hun spørger ud i klassen: ”*Hvorfor gør vi det her? Kan man overhovedet bruge det her til noget?*”. Hun åbner op for et rum, hvor der er plads til at tale om den pædagogiske praksis, og hvordan eleverne skal gøre evaluering. Det må tænkes, at hun spørger ud i klassen for netop at sætte fokus på evaluering som læring, og fordi hun vil gøre det synligt for eleverne.

Simon er den første, der svarer, og han siger: ”*Det er for at vi kan forbedre os til FSA (folkeskolens afgangsprøve)*”. Her bliver lige netop forbedringsdelen talt frem, der kan siges at hænge sammen med det læringsaspekt, som har været mere skjult. To andre elever svarer ligeledes, at de kan bruge det videre i gymnasiet og på arbejdsmarkedet. Det er så spørgsmålet, om de tre elever har kunnet se et formativt element i situationen hele tiden, eller om de kan gennemskue det, da Heidi spørger, hvad formålet er, og at det er dét, hun gerne vil høre? Man kan i hvert fald sige, at Heidi, ved at

spørge ind til formålet med timen, åbner op for en mere synlig undervisningsdiskurs. Det vidner om, at Heidi ikke mener, at eleverne har gjort evaluering på en legitim måde, og derfor heller ikke har skabt en legitim tekst. De har ikke levet op til hendes evalueringskriterier. Samtidig viser det igen, hvordan det summative karakterfokus i situationen vinder over det formative for eleverne, og Heidi må 'tvinge' det formative frem. Selvom eleverne identificerer et formativt og læringsmæssigt aspekt i evalueringssituationen, har de ikke formået at effektuere det gennem timen.

Elevernes udtalelser kan ses som en måde at gøre evaluering, hvor de navigerer mellem kriterier om læring, og det karakterfokus, som skabes i situationen. Som svar på Heidis spørgsmål, prøver eleverne at gøre evaluering ud fra nogle læringskriterier (Heidis), som vi ikke før har set udtrykt i timen. Vi kan selvfølgelig ikke sige, om der er nogle af eleverne, der har reflekteret over deres egne og andres fejl i deres gennemretninger, men det er ikke noget, vi ser udtrykt i høj grad. Vi ser, hvordan én elev tydeligt gør evaluering som læring i situationen, hvilket vi vil se nærmere på i det følgende og se på, hvilken betydning det får for at blive til som god elev.

5.1.5 ”Gøre hans fejl tydeligere” – mellem evalueringskriterier

Dette afsnit har til formål at vise, hvordan en elev gør evaluering som læring, og hvordan dette skaber en distance i forhold til resten af eleverne i klassen. Vi vil her gøre brug af begreberne om forståelse og andethed til at vise, hvad der i klassen er normen, og derfor hvad der bliver til afvigelsen.

Vi oplever følgende, mens eleverne sidder og retter hinandens læseprøver: ”*Mathias L. sidder og retter Silas’ prøve. Silas, som sidder i den anden ende af lokalet, råber til Mathias L. om han ikke vil gøre hans fejl tydeligere. Mathias L. nikker kort*”. Silas gør opmærksom på, at hvis han har fejl, så vil han gerne have det at vide. På den måde tør Silas godt vise sig fra sin ’svage side’ for at finde læringspotentiallet i evalueringen. Det kan skyldes, at han ikke forventer at have nogen fejl, og at han ønsker at gøre opmærksom på det, men hvis han alligevel har fejl, så er han stadig ikke bange for at vise det. Vi forstår dette som et udtryk for en måde at gøre evaluering som læring. Silas identificerer og effektuerer evalueringssituationens usynlige krav om læring (Bernstein 2001: 84-85). Vi ser her en måde at gøre evaluering, hvor han subjektiverer sig som en elev, der gerne vil lære noget af sine fejl og forbedre sin egen praksis. Vi ser i sammenhæng med Rasmus’ måde at gøre evaluering to forskellige måder at gøre opmærksom på fejl. Rasmus gjorde det for at drille, hvor vi tolker, at Silas gør det for at lære.

Selvom Silas formår at gøre evaluering ud fra de usynlige krav, gør dette, at han skiller sig ud fra de andre elever. Vi vil i denne forbindelse bringe begreberne førstehed og andethed på banen. Førstehed er det, der passer ind i normen, og skabes andethed som det, der ikke passer ind (Staunæs 2004: 67). Vi anvender det i denne forbindelse til at placere Silas i forhold til førstehed og andethed, da han som den eneste gør læring tydeligt i sin måde at gøre evaluering.

Silas kan placeres som andetheden i forhold til, hvordan de fleste andre elever gør evaluering, da han subjektiverer sig i forhold til et læringsaspekt og ikke et karakteraspekt. Således er Silas i dette eksempel mindre legitim i forhold til resten af klassen, men formår at gøre legitim tekst i Heidis rammesatte pædagogiske praksis. Man kan tolke det som et udtryk for, at Silas er den eneste elev, der formår at gøre god elev ud fra de (usynlige) kriterier, der er i situationen. Andetheden skabes, når man ser, hvordan der afviges, og den måde, Silas gør evaluering, er en afvigelse i forhold til resten af klassen.

De andre elever gør ikke på samme måde opmærksom på deres egne fejl, udover når det er i en sjov mening. Dette viser, at præstationerne er i fokus, i stedet for personlig udvikling. Eleverne bliver i denne forbindelse til som gode elever, hvis de gør evaluering uden at gøre opmærksom på sine egne eller andres fejl. Vi oplever, som vist, hvordan eleverne er meget optagede af hinandens karakterer, og derfor udgør karakterer en stor del af den pædagogiske praksis – sammen med den mindre synlige læringspraksis. Derfor skal eleverne navigere mellem de evalueringskriterier, som findes i den synlige og usynlige praksis og prøve at subjektivere sig i forhold til dem. Dette belyser, hvordan en evalueringssituation ikke nødvendigvis kun er udtryk for en synlig eller usynlig praksis, men at der kan være tale om, at en praksis både kan være synlig og usynlig på samme tid.

Det svære er så, hvordan eleverne skal gøre evaluering i den her kombination? Fordi på den ene side skal eleverne gøre evaluering i forhold til de usynlige krav, og på den anden side skal eleverne gøre evaluering i forhold til førsteheden i klassen. Der er derfor tale om forskellige subjektiveringsmuligheder, der er på spil i klassen. Det kan være svært at leve op til begge krav og subjektivere sig på forskellige måder på én og samme tid. Man kan her tale om, at førsteheden gør karakterer som evalueringsform. Vi skriver gør karakterer for at vise, at eleverne gør elev med udgangspunkt i karakterer. De orienterer sig mod karakterer, og en måde at gøre evaluering er derfor at gøre karakterer. Dette vil vi nu se nærmere på i næste afsnit.

5.1.6 ”Hvad fik du?” – At gøre karakterer

Vi vil i dette afsnit undersøge, hvordan eleverne gør karakterer i evalueringssituationen. Vi har gjort klart, at karakterer fylder meget i evalueringssituationen, og nu vil vi se, hvordan der tales om karakterer, og hvordan der skabes forskellige måder at gøre karakterer. Vi vil vise, hvordan resultaterne fra læseprøven er et orienteringspunkt for eleverne.

Nedenstående empiricitat viser, hvordan klassen organiserer sig omkring hinandens karakterer og prøveresultater.

Eleverne begynder nu at gå rundt og lede efter deres prøver, og spørge hinanden, hvordan det er gået. Simon går rundt og leder efter sin prøve. Han finder den, ser kort på den og sætter sig tilbage på sin plads. Omar kommer hen til ham og spørger: ”Hvad fik du?”. Simon siger, at han fik 4. Simon siger derefter, at i de første prøver fik han 00, så 02, og nu 4. ”Så det er jo meget godt” siger Simon. Omar nikker og siger ”Ja mand, og du skal nok komme længere op”. Simon nikker. Mathias B. kommer forbi, stopper op og spørger Omar og Simon, hvad de har fået. Simon siger igen, at han fik 4, og Omar siger ”10”. Mathias B. nikker og går væk igen. Ved samme bord kommer Joseph og Nicholas forbi og giver Emilie og Sofie deres prøver. De to piger ser kort på deres opgaver, og spørger så hinanden, hvad de fik. De siger 12 begge to, og giver derefter hinanden en lille high-five.

Det bliver hurtigt klart, at eleverne er interesserede i, hvordan hinanden har klaret læseprøven. Vi oplever, at eleverne spørger hinanden stille og roligt. Eleverne råber ikke deres karakterer til hinanden. Ingen af eleverne i ovenstående fortæller selv, hvad de har fået uden først at være blevet spurgt. Det bliver et kriterium, at eleverne *skal* spørge. Det forventes samtidig, at ’den gode elev’ svarer, hvis eleven bliver spurgt. Stort set alle eleverne spørger hinanden, og alle eleverne svarer, hvis nogen spørger, hvordan det er gået, og denne måde at gøre elev bliver derfor til førsteheden (Staunæs 2004: 67). Hvis eleverne vil være en del af førsteheden, skal de være interesseret i de andres karakterer, men gøre det på en bestemt måde. Eleverne skal være ydmyge omkring deres karakterer. For eksempel ser vi, hvordan Omar kort siger, at han har fået 10, og der er ingen jubel eller lignende respons fra Mathias B. Det er derimod bare noget, man skal vide. Selvom Emilie og Sofie begge får 12, så råber de det heller ikke højt, men giver hinanden en lydløs high-five.

Overordnet gælder det, at der ikke bliver spurgt ind til indholdet i prøven. Det er kun resultatet, der fanger eleverne, og som de subjektiverer sig ud fra. Eleverne spørger hinanden hvordan det er gået, men spørger ikke ind til, hvad man kunne have gjort bedre, hvilke fejl, man havde eller lignende. Vi oplever således, at karakterer i situationen er strukturerende for, hvordan måder at gøre evaluering forhandles og kommer til udtryk. Vi har nu behandlet, hvordan førsteheden konstitueres i 9.x, når de gør karakterer i denne evalueringssituation, og vi vil nu belyse, hvordan førsteheden forstyrres.

5.1.7 ”Hvor fedt” – Hvordan eleverne gør karakteren 12

Flere af eleverne får 12 i læseprøven, men de fleste gør karakterer på en ydmyg måde, hvor de ikke tydeligt skiltes med det. Vi vil nu udfolde en måde at gøre evaluering (karakter), som adskiller sig fra denne. Dette vil vi gøre ved hjælp af begrebet social kategori, da sociale kategorier kan bruges til at analysere, hvordan eleverne gør evaluering på forskellige måder, og hvilke forståelser, der knytter sig til disse. Vi vil ikke længere kun beskæftige os med, hvordan der gøres karakterer, men se nærmere på, hvordan der gøres en konkret karakter, 12-tallet.

Vi oplever, at der er en lind strøm af elever, der kommer op til Heidi og fortæller, hvor mange point og hvilken karakterer, den elev, hvis opgave de har rettet, har fået. Kathrine kommer op med Melih's opgave, og Heidi fortæller, at han har fået 12 i læseprøven. Melih sidder lige ved siden af Heidi, og han hører derfor med det samme, hvilken karakter, han har fået.

Melih har fået 12, og han tror ikke på det, hvilket han gentagne gange siger højt i klassen. Han spørger Heidi, om det er i orden, at han retter sin læseprøve igennem selv. Heidi virker glad på Melih's vegne og siger: ”Ja, selvfølgelig” med et sort smil. Hans stemme vibrerer lidt. Han virker meget forvirret og stammer, når han taler. Han går lidt rundt om sig selv på gulvet. Mange af eleverne spørger ham, hvad han fik. Melih svarer, at han fik 12, og dem, der spørger ham smiler stort og flere klapper Melih på ryggen. Enkelte kommer med kommentarer som ”*hvor fedt!*” eller lignende.

Melih er et eksempel på, hvordan elever gør evaluering med fokus på karakterer. Man kan sige, at Melih gør 12-talselev, og Heidi er med til at subjektivere Melih som 12-talselev ved at fortælle ham, at han har fået 12. Vi har gennemgået begrebet social kategori, og hvordan vi benytter dette

begreb til at undersøge elevkategorier, da vi mener, der er flere måder, der kan gøres elev. Social (elev) kategori er noget, eleverne konstitueres gennem, når de gør elev (Staunæs 2004: 60). Melih konstitueres som elev gennem sit 12-tal. Han bruger 12-tallet til at gøre opmærksom på sig selv som elev, der har klaret sig godt. Elevkategorien '12-talselev' er en måde at organisere sig gennem som elev, og det er denne elevkategori, som Melih prøver at blive en del af. 12-talselev betydningstillægges i det her tilfælde som noget stort og rigtig godt. Vi ser, hvordan andre elever gør 12-talselev. I analyseafsnittet ovenfor giver Emilie og Sofie hinanden en lille high-five, og generelt ser vi, hvordan 12-talselev ikke er noget, som man praler med, og eleverne skal have en vis ydmyghed omkring.

Det er interessant at se på, hvordan Melih gør 12-tal, da vi ikke ser ham gøre det i andre tilfælde. Den subjektivering Melih gør i situationen skiller sig ud fra de andre elever, der får 12 i læseprøven. Melih's reaktion på at få 12 forstyrrer så meget, at det i hans opførsel konstitueres, at han ikke er vant til at få 12. Hans handlinger bliver et symbol på det modsatte af, hvordan der normalt gøres 12, og i kraft af, at Melih gennem sine handlinger subjektiveres som andethed, så styrkes førsteheden af, hvordan man gør 12.

Vi oplever ikke, at Melih får 12 i andre situationer, og da han gør et større nummer ud af det, kan det tænkes, at han ikke har nogle erfaringer at trække på. Alligevel prøver han at subjektivere sig som tilhørende elevkategorien 12-talselev. Noget tyder på, at det lykkedes. De elever, der interagerer med Melih i situationen, giver ham positiv tilbagemelding ved at klappe ham på ryggen eller sige "*hvor fedt*", hvilket vidner om, at Melih's subjektivering lykkedes. Melih's måder at gøre 12-talselev accepteres. De andre elevers reaktioner tyder i hvert fald på, at det, der normalt i evalueringssituationen opfattes som illegitimt, bliver legitimt, når Melih gør det i denne situation. Det kan tænkes, at det er, fordi Melih normalt ikke får 12, at det er i orden, at han 'skejer' lidt mere ud og gør opmærksom på sig selv. Hvis han bliver ved med at få 12-taller, kan det godt være, at det er nogle andre subjektiveringstilbud, han skal trække på.

Det er yderligere interessant, da vi interviewer Melih, og han taler om, hvad elever skal gøre, når de får gode og dårlige karakterer.

Melih: [...] til læseprøven for eksempel der fik jeg 12, der siger jeg stadig, det er okay sådan

Martin: Ja sådan gør jeg også

Melih: Man skal bare være lidt ydmyg (Interviewer griner stille)

Interviewer: Men er det at være ydmyg hvis det er gået ikke så godt?

Melih: Hmm ja sådan det er jo bare, jeg fortæller jo ikke folk hvis jeg får sådan en høj karakter, heller ikke når det er dårligt, så jeg kan ikke være sådan 'the bad guy' ('den slemme fyr', red.), for hvis jeg fortalte hvis jeg får høje karakterer så er det noget andet

Interviewer: Er man en 'bad guy' hvis man fortæller man får gode karakterer?

Melih: Jaeh hvis du ikke fortæller du har fået dårlige karakterer så skal man indrømme det hele, hele bordet.

Det interessante ved dette interviewuddrag er, at Melih taler om, hvordan man skal gøre karakterer. Elever skal være ydmyge, hvis de får høje karakterer, og de skal i hvert fald ikke fortælle, at de får høje karakterer, hvis de samtidig udelader, at de får dårlige karakterer. Samtidig skal elever kun sige "det er okay", hvis de får 12. Ydmygheden gøres således til en stor del af at gøre karakterer. I evalueringssituationen er det dog ikke det, vi oplever. Her siger Melih ikke blot "det er okay". Der mange, der kommer hen til ham, fordi han netop har gjort opmærksom på, at han har fået 12.

Melih og Martin italesætter i interviewet, hvordan ydmyghed er en nødvendighed for at gøre god elev i evalueringssituationen, og er dermed med til at konstruere den føromtaltte førstehed blandt elever, der får 12, men Melih lykkes i sin subjektivering, der ikke udtrykker ydmyghed. Måske hænger dette sammen med, at det er en overraskelse for både ham og resten af klassen, at han fik 12 i læseprøven, hvilket gør det legitimt, at han ikke er ydmyg i denne situation. Således ser vi, hvordan en elev bliver til som god, selvom han subjektiverer sig omvendt af, hvad evalueringskriterierne foreskriver.

5.1.8 Delkonklusion

Der er flere forhold, der er væsentlige at uddrage i denne evalueringssituation. Først og fremmest er hele kontroldelen relevant at belyse, da læreren først fører en tydelig kontrol med klassen, for derefter at åbne op for en mere elevstyret undervisningsmetode. Dette er interessant, da den mindre tydelige kontrol kun *virker* mindre tydelig, da læreren aldrig slipper kontrollen. Den er blot mindre synlig. Det medvirker dog, at eleverne selv skaber nogle evalueringskriterier, som de gør evaluering ud fra. Det er måske i virkeligheden det, der er pointen med lærerens mindre synlige kontrol – at ele-

verne selv skal være med til at konstruere evalueringskriterierne. Det bliver netop elevernes evalueringskriterium 'at gøre karakterer', der bliver det dominerende evalueringskriterium i situationen. Denne måde at undervise på, hvor eleverne får lov til at opstille deres egne evalueringskriterier, mislykkes dog fra lærerens side, da eleverne undlader at gøre den formative praksis, læreren lægger op til, men i stedet fokuserer på det summative aspekt ved at gøre karakterer.

Det formative evalueringskriterium, læreren opstiller som en del af retteprocessen, er usynligt for de fleste elever. Der skabes således et spænd for eleverne mellem at gøre evaluering ud fra karakterkriteriet og læringskriteriet. Dette er der ikke nogen af eleverne, der formår at gøre på samme tid, og derfor bliver de kun til som gode elever i kraft af det evalueringskriterium, som de gør evaluering i forhold til. Den største del af eleverne gør evaluering ud fra karakterkriteriet, men det er svært at blive til som god elev, hvis man ikke gør karakterer på bestemte måder.

12-talselev er et eksempel på, hvordan karakterer skal gøres. Ydmyghed er nøgleordet, men vi ser, hvordan en elev lykkes med sin subjektivering gennem en måde at gøre 12-talselev, der står i kontrast til denne ydmyghed. Denne måde at gøre 12-talselev lykkes bemærkelsesværdigt nok i kraft af, at den forstyrrer så meget. Det er den givne elevs første 12-tal, og netop dette kommer til udtryk i hans måde at gøre karakterer. Vi ser ellers det modsatte i situationen, hvor gode karakterer ikke er noget, man skilter med.

5.2 Biologitesten

Vi vil nu behandle en evalueringssituation, der finder sted i en biologitime. Denne situations udgangspunkt er indledningsvist en intern evaluering, som gennem undervisningstimen ændrer betydning til i højere grad at bære præg af eksterne evalueringstegn. Der foregår både evaluering i forbindelse med testen, der skal gøres af eleverne på læreren Tinas opfordring, og som en del af det rum, evalueringen gøres i. Der er tale om en multiple choice test som evalueringsredskab, og afsnittet beskæftiger sig med, hvordan formålet med og rammesætningen af evalueringsredskabet ændrer sig i løbet af timen. Læreren italesætter derudover teaching to the test som et formativt element forbundet med evalueringsredskabet. Teaching to the test udgør en spændende problemstilling forbundet med det stigende antal evalueringer i folkeskolen, og hvad det får af konsekvenser for eleverne og deres måder at gøre elev. Vi behandler først, hvordan biologitesten rammesættes, hvorefter vi udfolder, hvordan det at blive til som god elev i denne sammenhæng fikseres, når der gøres hjælp, og hvordan disse handlinger får betydning for, hvilken elevkategori de involverede subjektiveres gennem.

5.2.1 ”Det er lang tid siden I har trænet multiple choice test” – Begrundelsen for teaching to the test

Dette afsnit tager udgangspunkt i, hvordan læreren Tina italesætter den test, eleverne skal i gang med. Vi vil indledningsvis behandle, hvordan vi ser formålet med denne times undervisning som et resultat af det øgede antal evalueringer, der skal gøres i folkeskolen, og hvordan dette får betydning for undervisningen.

Det er en dobbeltbiologitime, hvor der i første halvdel har været oplæg fra en universitetsstuderende om stamceller. Der har været fuldstændig stille under oplægget og efter en kort pause kommer læreren Tina ind igen. Timen begynder, og Tina siger ”I skal lave en test på iPads, fordi det er lang tid siden, I har trænet multiple choice test, og der er ligesom en bestemt måde, man skal lave dem på.”. En elev spørger om de må bruge hjælpemidler, hvortil Tina siger, at det må de gerne. Hun fortsætter og siger så: ”I må også gerne tale stille sammen, fordi prøven er lidt sværere end normalt, men når I kommer til den rigtige eksamen, må I ikke nogen af delene”. Cirka en tredjedel, 1-2 stykker fra hvert bord, begynder at hente biologibøger og hæfter fra ska-

bene, da Tina har sagt dette. Eleverne tager bøger og hæfter med til de elever, der bliver siddende ved bordene. Tina deler iPads ud til eleverne, som testen skal udføres på. Tina fortæller ikke eleverne, hvor eller hvordan eleverne skal tage prøven eller hvilke hjælpemidler de må bruge, de går bare i gang.

Som det fremgår af ovenstående empiriuddrag italesætter Tina et klart formål med biologitesten. Eleverne skal gøre evalueringsredskabet 'biologitest på iPad' for at øve sig i at tage denne type test, så de kan blive bedre til det til afgangsprøven. Denne måde at gøre evaluering kan beskrives som *teaching to the test*, hvor elever skal gøre evaluering med henblik på at lære redskabet for evaluering frem for evalueringens indhold (Dahler-Larsen 2006: 138). *Teaching to the test* betyder, at Tina 'klæder eleverne på' til at klare sig godt i en test, der har til formål at evaluere på, hvad eleverne kan fagligt, ved at undervise dem i at tage testen frem for indholdet i testen. Dette er paradoksalt, da eleverne skal lære, hvordan evalueringsredskabet gøres for at blive klar til afgangsprøven, som har til formål at måle på, hvad eleverne kan fagligt. Det paradoksale består i, at eleverne for at blive klar til afgangsprøven i pædagogisk perspektiv burde træne den faglighed, som afgangsprøven har til hensigt at måle. Med undervisning i *teaching to the test* kommer de lokale evalueringskriterier således til at stride med det politiske formål.

Tina italesætter et klart formål med at gøre evaluering i denne situation. Rammesætningen i denne situation fremstår derfor som stærk, selvom der er elementer i undervisningsdiskursen, der er usynlige. Hun fortæller, hvad eleverne må nu, som de ikke må til afgangsprøven. Det forventes, at eleverne ved, hvor og hvordan de tager testen, og at eleverne vil få noget ud af blot at øve testen og gøre sig egne erfaringer i denne proces. For at forstå denne form for rammesætning vil vi starte med at undersøge, hvordan der (re)produceres betydning "[...] mellem klasseværelsets her og nu-virkelighed og abstrakte sociale processer med hensyn til samfundets strukturering og stadige omstrukturering." (Chouliaraki 2001: 26). Evalueringsredskabet "*multiple choice test på iPad*" rammesættes ikke kun af Tina, men også af politiske strukturer, da det er gennem disse, afgangsprøven udformes som evalueringsredskab, og det er denne kontekst, som Tina taler dens betydning frem gennem. Evalueringen, som eleverne skal gøre på iPads, er således rammesat både lokalt og nationalt. Som vi behandlede i teori afsnittet "Perspektiver på evaluering", kan man endda tale om, at da der undervises i *teaching to the test*, så konstitueres undervisningsdiskursen som et modsvar til de politikker, afgangsprøven bygger på (Dahler-Larsen 2006: 138). Undervisningsformen *teaching to*

the test er opstået som en nødvendighed for lærerne i kraft af det stigende antal summative testformer, som nogle lærere tager som en kritik af deres undervisningspraksis (Dahler-Larsen 2006:138).

I vores uformelle samtale med Tina, udtrykte hun netop modstand mod evalueringsredskabet multiple choice test. Tina fortalte, at hun ikke mente, multiple choice test er den bedste evalueringsform, da den ikke:

[...] tager højde for, hvilken læringsproces den medfører. Når evalueringen, eleverne i sidste ende skal til eksamen i, er udenadslæring, så er der ingen grund til at lave projektarbejde eller tværfaglige forløb, da intet af det, de lærer, kan bruges til eksamen¹⁴.

I denne kommentar kommer Tinas utilfredshed med evalueringsredskabet, afgangsprøven gøres gennem, til udtryk. Det bliver tydeligt, hvordan denne situation rammesættes på forskellige niveauer, da Tina mener, at teaching to the test er nødvendigt for at forberede eleverne bedst muligt til den politisk valgte evalueringsform, der bruges som afgangsprøve.

Dette betyder ikke, at der ikke foregår læring om det faglige indhold i testen i timen. Tina går rundt i hele timen og hjælper elever både med at svare rigtigt og forklare, hvorfor et svar er rigtigt. Men det er interessant at have in mente, når vi ser på, hvordan evalueringssituationen forløber, og hvilke måder at gøre elev, der legitimeres.

5.2.2 ”Indgår testen i vores standpunktskarakterer?” – Biologitesten som ekstern evaluering

Vi gennemgik i starten af afsnittet, hvordan rammesætningen er stærk, fordi det er klart for eleverne, hvad der skal ske, og hvordan det skal gøres. Tina fører løbende kontrol med, hvordan der gøres evaluering af eleverne, og hun beder enkelte gange elever, der larmer, om at dæmpe sig, eller får elever til at fokusere på biologitesten. Det *virker* derfor til, at der er en synlig evalueringspraksis, da næsten alle elever kan identificere og effektuere rammesætningen. Vi skriver, at det *virker* som om, at der er en synlig praksis, og at rammesætningen tilsyneladende er stærk, fordi der efter lidt tid foregår en udveksling blandt en elev og Tina, der får betydning for synligheden af evalueringens

¹⁴ Tina sagde dette i forbindelse med en samtale om, hvordan skolen havde haft en oplægsholder ude og tale om evaluering.

pædagogiske formål. Der er nemlig et element i undervisningsdiskursen, der indtil videre har været usynligt.

Læreren, Tina, taler med nogle elever om, hvordan de indtil videre har klaret testen og hvor mange procent, de har rigtige. Kathrine, som ikke tidligere var en del af denne samtale, bryder ind og spørger Tina: "*Indgår testen i vores standpunktskarakterer?*". Tina vender sig om og ser på Kathrine og siger: "*ja*", hvorefter hun går videre. Da hun siger dette, er der flere elever, der vender hovedet og spørger: "*virkelig?*" eller "*seriøst?*". Den stille summen af snak, der før var, dør ud, og folk vender sig mod Kathrine og Tina. Kathrine vender sig om og sætter sig ned igen. Nogle elever vender sig efterfølgende væk fra Tina igen for at spørge andre, der ikke virker til at have overhørt udvekslingen: "*Vidste du godt, at testen indgår i standpunkt?*". Denne bølge af interesse bevæger sig ikke gennem hele klassen, og de elever, der er længst væk, reagerer ikke. (Der er to dage til, at klassen skal have standpunktskarakterer, red.)

Som det har været beskrevet ovenfor, så har der forud for denne situation været et synligt formål med biologitesten, *teaching to the test*, men nu forstår vi også, at der har været et usynligt formål med at bruge testen som udgangspunkt for de snarlige standpunktskarakterer. Ændringen i undervisningsdiskursen, som foregår i kraft af italesættelsen af testens betydning for standpunktskarakterer, får betydning for evalueringskriterierne. Det, der fremstod som en synlig pædagogiske praksis med overvejende eksplicite evalueringskriterier førhen, er nu blevet nuanceret, så det bliver klart, at der faktisk var tale om en test med mangeartede og implicite kriterier (Bernstein 2001: 81, 100-101). Formålet med testens relevans i forbindelse med standpunktskarakterer har hele tiden været kendt for Tina, men hun italesætter i timen kun eksplicite kriterier forbundet med afgangsprøven, og hvordan eleverne skal udvikle deres måde at gøre multiple choice test. Det, der tidligere var et usynligt formål med testen, bliver nu synliggjort i besvarelsen af Kathrines spørgsmål, og det får betydning for, at et nyt sæt evalueringskriterier bliver synlige og eksplicite.

Således er det indledningsvis et formativt perspektiv for evaluering, der tales frem af Tina, om, hvordan eleverne skal gøre evalueringsredskabet, fordi eleverne skal lære at gøre multiple choice test. Efter Tinas evalueringsdagsorden synliggøres, forsvinder meget af det formative perspektiv til fordel for et summativt aspekt. Standpunktskaraktererne er en evaluering, der hovedsageligt har til formål at organisere elevernes faglige kunnen, og det summative aspekt kommer i kraft af, at der i denne forbindelse skal evalueres *af* læring i stedet for *for* læring (Andreasen et al. 2011: 17-18; An-

dreasen 2011: 301). Vi vil nu se på, hvordan denne ændring får betydning for, hvordan der (skal) gøres evaluering for at blive til som god elev i denne situation.

5.2.3 ”Jeg har fået 100%!” – Man skal sige det højt, når man klarer det godt

I forbindelse med udvekslingen mellem Tina og Kathrine, sker der en ændring i, hvordan eleverne gør resten af klassen opmærksom på, hvordan de klarer sig i biologitesten. Den sociale stratifikation mellem dem, der klarer sig godt, og dem der klarer sig mindre godt bliver tydeligere, da den pædagogiske praksis’ rammesætning ændrer sig (Chouliaraki 2001: 101) og standpunktskarakterernes rolle bliver synlig. Nærmere bestemt, så begynder stratifikationerne af, hvem der er gode i biologitesten at komme til udtryk.

Kathrine siger højt til sit bord ”jeg har fået 100%!”, og hun løfter sine arme over hovedet og siger ”wuuuu”. [...] Solvej siger ”uuuh” og siger til Silas ”vi afslutter samtidig!”. Solvej og Silas siger, at de begge har fået 100% og giver hinanden en high-five. [...] Joseph og Nicholas siger højt i klassen, at de begge har klaret testen godt. Lidt efter går Rasmus forbi drengebordet og siger, at ”jeg har fået 80% i første del og 90% i anden del, stille og roligt”.

Efter situationen, hvor det italesættes, at evalueringen får betydning for standpunktskaraktererne, begynder de, der klarer sig godt i testen at sige højt, hvor mange procent, de har fået. Flere af dem gør opmærksom på sig selv med fysisk aktivitet, når de gør dette. Dette kan selvfølgelig skyldes, at flere begynder at blive færdige med første del, men flere elever var allerede færdige med første del inden kommentaren om standpunktskaraktererne, og de sagde ikke noget om, hvordan de havde klaret det. Den eneste elev, der italesatte, hvor godt han klarede det, inden sammenhængen blev synlig, var Silas. Silas er en elev, der altid, hvis han har muligheden, italesætter sin faglighed, og det fremstår derfor ikke forstyrrende, at han før (og efter) gør opmærksom på sig selv og sin faglighed. De elever, der klarer sig godt, siger det højt, hvilket ikke var tilfældet tidligere, og der skabes derfor en stærkere klassifikation. Den pædagogiske praksis’ betydning har ændret sig, hvilket medfører, at der skabes et hierarki i klassen, hvor dem, der gør evaluering godt, siger det højt. Dette står i kontrast til første analysedel, hvor god elevhed handler om at være ydmyg omkring sine karakterer. Dette kan hænge sammen med, at der i denne sammenhæng er tale om en ekstern evaluering, og

derfor er der et større fokus på præstationer, hvor læseprøven er en intern evaluering, og der derfor er fokus på læring. Vi vil nu se på, hvordan elever gør opmærksom på dem selv, og hvordan subjektiveringer lykkes eller afvises ud fra, hvordan elever gør hjælp.

5.2.4 ”Jeg tror, du har fået nok hjælp” – Ikke alle elever er lige gode til at gøre hjælp

Det er ikke alle elever, der lykkes med at subjektivere sig som en god elev, og vi vil nu beskæftige os med en situation, hvor netop dette sker. Derudover vil vi i dette afsnit begynde at se på, hvordan indbyrdes hjælp blandt eleverne fikserer situationer, hvor elever bliver til som mere eller mindre gode elever. Disse hjælpesituationer vil vi behandle flere gange gennem dette afsnit.

Melih gør opmærksom på, at han har fået mange procent i testen. Han får som svar på dette at vide af Kathrine: ”Melih, jeg tror, du har fået nok hjælp”, hvortil Stephanie og Sune, som også sidder ved bordet svarer ”ja!” prompte. Kathrine har flere gange hjulpet Melih med hans svar, ligesom hun har hjulpet de andre ved bordet med deres.

Selvom der er mange, som gør opmærksom på, hvor godt de har klaret multiple choice testen, så bliver Melih's subjektivering som en del af denne elevkategori afvist af Kathrine, Stephanie og Sune. Melih har altså ikke gjort evaluering på den rigtige måde for at kunne være en del af de elever, der gør evaluering godt i denne sammenhæng. Melih har forstået at identificere og effektuere evalueringskriteriet om, at hvis man klarer det godt, skal man subjektivere sig som god elev, der gør legitim evaluering ved at sige det højt. Men Melih's subjektiveringsforsøg afvises ud fra et kriterium om, at han ikke har klaret en stor nok del af evalueringen selv, og at han ikke ville have klaret sig så godt uden hjælp. Han har åbenbart ikke bidraget med nok hjælp til at blive accepteret som en del af førsteheden; som en elev, der gør evaluering og hjælp godt.

5.2.5 ”Jeg tror, det hedder mitose og ikke meiose” – Hjælpens betydning blandt eleverne

Vi vil nu gå i dybden med nogle situationer, hvor elever beder om, får eller giver hjælp. Det vil vi gøre, fordi vi ser, hvordan hjælpe(for)handlingerne fikserer situationer, hvor elever bliver til som mere eller mindre gode elever (Staunæs 2004: 86-87). Vi har allerede set, hvordan Melih's måde at gøre evaluering afvises som legitim af de elever, han deler bord med, fordi han har fået for meget hjælp. At gøre hjælp er en måde at gøre evaluering, og det kan derfor gøres mere eller mindre godt. I starten af timen italesætter Tina, hvordan det er okay at tale sammen og derved hjælpe hinanden, og hun hjælper selv mange elever. Nogle elever er oftere samlingspunkt for hjælp end andre, og vi ser, hvordan en elev ofte er central i sådanne situationer.

Rasmus er gået hen til Solvej for at hjælpe hende, og de taler om et spørgsmål. Silas, Line og Firat sidder også ved bordet og lytter til snakken mellem Rasmus og Solvej. Rasmus går kort efter tilbage til sit bord, hvor han fortsætter med biologitesten. Solvej spørger efter lidt tid Silas om hjælp til et spørgsmål. Silas begynder at svare på Solvejs spørgsmål, mens resten af bordet lytter opmærksomt. Rasmus lægger mærke til dette, og han går over til bordet og blander sig i snakken om spørgsmålet. Han trækker en stol over til bordet og sætter sig, og Solvej, Rasmus og Firat taler videre. Line og Firat blander sig ikke. Efter lidt tid går Rasmus igen med sin stol. Silas er blevet færdig med første del af testen og siger, at han har fået 100%. Firat siger ”*damn it, jeg har 50% rigtige*”. Silas spørger Solvej, om hun også er færdig, hvortil hun svarer ”*sidste spørgsmål*”. Firat reagerer på dette og tilbyder sin hjælp med det sidste spørgsmål og rækker ud efter Solvejs iPad, men Solvej trækker hurtigt iPad'en til sig og siger ”*nej, nej, nej, jeg skal nok selv!*”. Solvej bliver færdig, hun siger højt, at hun har fået 100% rigtigt, hvilket Silas reagerer på ved at give hende en high-five henover bordet.

Solvej lykkes i denne situation med sin subjektivering som en elev, der gr evaluering godt og siger sit resultat højt, da hun som svar på sin subjektivering modtager en high-five fra Silas. Silas er allerede lykkedes med sin subjektivering gennem samme elevkategori, og hans accept af Solvejs subjektivering ser vi derfor som. Det bliver ikke til et problem i denne sammenhæng, at Solvej har fået hjælp i sin besvarelsesproces. Netop hjælpen blev brugt som begrundelse for, hvorfor Melih's subjektivering som topscorer i biologitesten blev afvist. Vi ser tre centrale forhold, som kan være be-

grundelsen for, at Solvej lykkes, hvor Melih afvises, i deres subjektiveringer som elever, der gør legitim evaluering. For det første, så modtager Melih hjælp næsten hele tiden, da eleverne ved hans bord gennem hele timen taler om testen, mens Solvej i flere perioder sidder alene med sin test. For det andet, så er Rasmus og Silas meget ivrige for at hjælpe Solvej, og de tilbyder deres hjælp i en grad, som der ikke gøres med Melih, der hovedsageligt hjælpes indirekte af Kathrine, når hun forklarer noget til Stephanie. For det tredje, så taler Solvej med Rasmus og Silas om andre ting end testen, og denne snak handler ofte om Solvej, og det er hende, der styrer samtalerne. I kraft af at Solvej styrer samtalerne, der ikke handler om hjælp, så kan det være, at de uformelle samtaler med Rasmus og Silas tillægger hendes måde at gøre elev mere magt i de samtaler, hvor Rasmus og Silas hjælper Solvej. Det kan både være et af disse forhold eller dem alle, der medfører, at Solvej lykkes i sin subjektivering som en elev, der gør legitim evaluering, da hun siger sin høje score højt.

Forskellen, der får betydning for, at hun lykkes med sin subjektivering, hvor Melih afvises kan være, hvordan magt spiller ind i hendes subjektivering (Staunæs 2004: 56). Solvejs måde at gøre elev er blevet tillagt magt, da hun aktivt hjælpes af to elever, der begge succesfuldt subjektiverer sig som elever med gode testresultater. Solvejs måde at gøre evaluering legitimeres således gennem, at hun gør hjælp på en særlig måde. Den måde, hun gør hjælp tillægger hendes elevkategori mere magt, hvilket kan være årsagen til, at hun lykkes i sin subjektivering. Vi ser, hvordan denne magt kommer til udtryk, da hun afviser hjælp fra Firat. Hendes elevkategori er magtfuld nok til at kunne afvise hjælp fra en elev, der ikke legitimeres som en god elev. Måske afvises hans hjælp netop, fordi Solvejs magtfulde måde at gøre elev ville blive mindre magtfuld ved at modtage hjælp fra en anden elev, der ikke legitimeres som god. Solvej subjektiveres således som en elev, hvis måde at gøre evaluering blandt andet legitimeres gennem den måde, hun gør hjælp. Solvej repræsenterer en måde at gøre elev, hvor hendes subjektivering i sociale situationer overføres til hendes måde at gøre elev i evalueringssituationer. Solvej er ikke den eneste elev, som vi ser, trække på forståelsen af, hvordan hun subjektiveres i situationer uden et decideret fokus på evaluering, når hun bliver til som god elev gennem sin måde at gøre evaluering.

Vi vil nu behandle en anden måde at gøre hjælp, som træder frem, når Sune beder om hjælp. Sune sidder ved bord med Melih, Kathrine og Stephanie, som taler sammen om testen næsten hele tiden. Sune deltager ikke i disse diskussioner, og han siger kun noget en gang, hvor han har brug for hjælp.

Sune sidder helt stille og lidt længere væk fra de andre. På et tidspunkt i timen ser Sune op fra sin iPad og den snak, der er ved bordet stopper. Han stiller tre spørgsmål til nogle af mulighederne i testen. Måden, han stiller disse spørgsmål på, er meget anderledes end den måde, der ellers tales løst ved bordet. Sune er meget præcis i sine formuleringer, og han virker til på forhånd at have gjort klart for sig selv, hvilke ting, han skal have svar på. Han taler meget hurtigt uden at trække vejret, mens han interagerer med bordet. Det er Kathrine, der svarer på alle tre spørgsmål, og hun svarer meget præcist: ”vi har også svaret A i spørgsmål 21”, ”det ved jeg ikke, men vi har svaret C” og ”jeg tror, det hedder mitose og ikke meiose”.

Sune bliver ikke til som elev på samme måde, som de andre elever ved bordet, når han gør hjælp i ovenstående uddrag. Sune er ikke den eneste elev, som ikke gentagne gange taler med andre under biologitesten, men han repræsenterer en elevkategori, der ikke gør hjælp på samme måde som majoriteten¹⁵ i klassen. Vi vælger at benytte ham som eksempel af to årsager; for det første, så er det bord, han sidder ved meget interagerende, hvilket får hans subjektivering til at stå tydeligere frem, og for det andet, så sidder han tæt på en af os, og vi har derfor i større grad haft mulighed for at følge med i hans tilblivelse som elev i denne time.

Den måde, Sune gør evaluering, distancerer ham fra de andre elever, da han ikke deltager i snakken om de forskellige spørgsmål ved bordet, men i stedet fokuserer udelukkende på sin egen iPad. Den måde, Sune gør hjælp, får betydning for, hvordan han subjektiveres som en del af førsteheden eller andetheden i denne situation (Staunæs 2004: 67). Førstehed og andethed er begreber, der kan bruges til at skabe forståelse for, hvad der bliver selvfølgeliggjort, og vi vil bruge dem til at åbne op for, hvorvidt den måde, Sune gør elev, bliver til som en del af en mere eller mindre god elevkategori.

Sune forklarer i vores interview med ham, hvordan han fokuserer meget på egen læring, og at læringsdelen af at gå i skole er den del, han går mest op i. Det var også den forståelse, vi fik gennem vores arbejde i felten, hvor Sune ofte sad alene med musik i ørerne og arbejdede i undervisningssituationer, hvor de fleste elever snakkede sammen om undervisningsstoffet. Som det fremgår af ovenstående feltnote, subjektiverer Sune sig selv som en elev, der gør hjælp anderledes end resten af bordet. Hans fokus på egen udvikling kan være årsagen til, at han ikke indgår i interaktionen om-

¹⁵ Vi særskiller mellem begreberne førsteheden og majoriteten i denne sammenhæng, hvor majoriteten repræsenterer den del af klassen, der *tælleligt* dominerer i klassen, hvor der i forbindelse med begrebet førsteheden også indgår andre aspekter som eksempelvis magtforhold. Dermed ikke sagt, at der ikke er magt forbundet med at være en del af majoriteten, men når vi ønsker at stille skarpt på dette forhold, så benytter vi os af *førsteheden*.

kring bordet vedrørende biologitesten, da han ikke kan se sammenhængen mellem, hvordan interaktion bidrager til hans læring og personlige udvikling. Han vil have præcise svar på, hvad bordet (og i særdeleshed Kathrine) mener, om de svar, han formentlig er usikker på. Sune er en af de elever, der giver sin opmærksomhed til udvekslingen mellem Tina og Kathrine, da det synliggøres, at biologitesten bruges som udgangspunkt for standpunktskaraktererne, og han er derfor ikke ukendt med testens summative anvendelse. Det kan være, at det summative aspekt er en af hans bevæggrunde for overhovedet at spørge bordet om hjælp i denne situation. Vi oplever i den uge, vi producerer empiri i 9.x, hvordan Sune meget sjældent spørger om hjælp ved bordet, og denne situation, hvor han sidder alene og arbejder, mens resten af bordet interagerer, fremstår ikke som en isoleret situation. I denne situation virker hjælp til at være en måde, han kan tjekke sine svar i stedet for, at hjælp kan være udgangspunktet for læring. Vi ser, og Sune italesætter selv, hvordan han oftest gør evaluering som læring frem for kontrol, men han er ikke blind for, at denne situations formål har en stor betydning for hans standpunktskarakterer. Det er interessant, at Sune ikke deltager i det sociale element forbundet med, hvordan man gør hjælp i samme omfang som de fleste andre elever. Vi tror, at dette skyldes, at han har en forståelse af, at fagligheden er det vigtige, når der gøres evaluering, og at han har en forståelse af, at hvis han får gode procenter, så vil læreren bedømme hans faglighed som god, hvilket betyder, at han bliver til som god elev ud fra hans egne kriterier om faglighed. Vi ser, hvordan hans måde at gøre elev i 9.x ikke konstitueres som en del af elevkategorien 'gode elever', men vi ser også, hvordan der stadig er plads til ham i klassen. Vi er ikke sikre på, om han selv er opmærksom på, at den sociale del af at gøre hjælp er betydningsfuld for, hvordan elever bliver til som mere eller mindre gode.

Sune bliver som nævnt ikke til som god elev på lige fod med førsteheden i klassen, både fordi han ikke italesætter et godt testresultat, og fordi han ikke gør hjælp som en integreret del af at gøre evaluering på samme måde som de 'gode' elever. De elever, der ikke gør hjælp eller gør det i meget begrænset omfang, formår ikke at effektuere hjælpedelen af at gøre evaluering i denne situation, og deres måder at gøre evaluering legitimeres derfor ikke umiddelbart i samme grad som dem, der aktivt gør hjælp.

5.2.6 ”Jeg nåede at lave dem alle sammen!” – Fordelene ved at hjælpe og blive hjulpet

Vi har nu fundet frem til, at det at få hjælp (på den ene eller anden måde) er en central del af at gøre evaluering og dermed god elev i biologitestsituationen. Der er også elever, som konstitueres gennem, hvordan de hjælper andre. Dette afsnit vil behandle denne del af hjælps betydning for at blive til som god elev.

Vi vil nu forholde os til to af de elever, der gør mest hjælp i denne time. Der er tale om en elev, der hjælper en anden, og vi vil se nærmere på, hvordan dette får betydning for, hvordan de begge subjektiveres som elever, og hvordan deres respektive subjektiveringer konstitueres som gode eller mindre gode.

Der er nu gået 35 af de 45 minutter, timen varer, og Kathrine har brugt mere tid på at hjælpe Stephanie med hendes test, end hun har på sin egen. Kathrine forklarer årsagerne for hver besvarelse for Stephanie. De er nået til et spørgsmål, hvor det ikke virker som om, Stephanie forstår, hvad det handler om, og Kathrine forklarer igen, at det er svarmulighed B af forskellige årsager. Tina går forbi, og Stephanie beder Tina om hjælp. Tina giver samme årsag som Kathrine lige har forklaret, men udelader at sige, at det er B, der er svaret. Stephanie smiler og siger ”mange tak, Tina”.

[...]

Timen er slut, og de eneste to, der sidder tilbage og arbejder, er Stephanie og Kathrine. Kathrine er for længst færdig med sin test, hvor hun fik 100%, men hun hjælper stadig Stephanie. Tina siger, at nu skal de aflevere deres iPads, idet Stephanie bliver færdig med det sidste spørgsmål i testen. Imens Stephanie og Kathrine går op og afleverer deres iPads, siger Stephanie til Kathrine, ”jeg nåede at lave dem alle sammen!”, og hun smiler meget, hvortil Kathrine svarer med et entusiastisk ”ja!”.

Vi vil starte med at sætte fokus på Kathrine, som gør hjælp ved at hjælpe andre. Hun modtager aldrig hjælp, men hjælper alle dem, der spørger hende, hvilket er mange. Man kan sige, at Kathrine forstår at identificere og effektuere kriteriet om at hjælpe. Når Sune stiller klare og præcise spørgsmål, så svarer hun kort og præcist. Når Solvej vil sammenligne resultater, så sammenligner hun resultater uden at sige så meget. Hvis Melih og især Stephanie ikke forstår et spørgsmål, så forkla-

rer hun, hvorfor svaret på spørgsmål 17 er C og ikke A eller B. Derudover formår hun at få 100% i testen som den første af eleverne. Kathrines villighed til at hjælpe alle og måden, hun formår at gøre hjælp på samme tid med, at hun klarer sin egen test, medfører, at hun i meget høj grad lever op til de kriterier, der er for at hjælpe. I situationer, hvor der gøres hjælp, konstitueres og konstrueres magtrelationer i den forhandling, der finder sted. Som beskrevet i vores teorifsnit omkring subjektivering, så er tilblivelse som elev ikke fritaget magt, og magt er produktivt i det omfang, at magtrelationer er med til at producere elevkategoriers betydning (Jensen 2008: 110). Kathrines subjektivering fikserer magt, fordi det altid er hende, der hjælper, og denne magt kommer blandt andet til udtryk, da hun afviser Melih's subjektivering som god til at klare testen. Den magt, der tillægges hendes elevkategori, produceres i kraft af hendes evne til at identificere og effektuere de forskellige kriterier, konteksten præsenterer. Hvordan hun i praksis gør dette, vil vi nu eksplicite.

Vi ser, hvordan det er Kathrine, der formår at identificere og effektuere standpunktskarakterernes relation til biologitesten, da hun spørger Tina, om der er nogen relation mellem dem, hvilket synliggør Tinas formål med at lade eleverne tage testen i denne time. Kathrine fremstår magtfuld efter denne udveksling, da hun formår at eksplicite den førhen usynlige undervisningsdiskurs, som var til stede. En anden central faktor i Kathrines måde at blive til som elev findes i hendes relation til Stephanie. I deres relation konstitueres Kathrine som hjælper og Stephanie som modtager af hjælp. De subjektiveres begge i samspillet og den forhandling, der finder sted mellem dem.

Stephanie gør næsten lige så ofte hjælp som Kathrine, men det er på en anden måde, og hun er altid i en position, hvor hun modtager hjælp. Hun modtager enten hjælp fra Kathrine eller Tina, og hendes måde at gøre elev tillægges og forhandler ikke magt på samme måde som Kathrine. Vi ser i slutningen af timen, hvordan Stephanie gør opmærksom på, at hun har nået alle spørgsmålene i testen, hvilket virker paradoksalt, da Kathrine har hjulpet hende med flere af svarene, end hun har lavet selv. Stephanie siger dog ikke sit resultat højt, og hun subjektiverer sig således ikke som en elev, der gør evalueringsredskabet godt, men som en elev, der er glad for at have nået alle spørgsmålene. Relationen mellem de to piger virker dog til at bidrage positivt til, hvordan de begge subjektiverer sig som elever i denne time. Stephanie har formentlig størstedelen af spørgsmålene rigtig, da Kathrine har hjulpet hende med dem, og Kathrine selv har fået 100%. Stephanie subjektiverer sig ikke som en del af elevkategorien, der siger deres svar højt, og hun spørger læreren Tina om hjælp, hvilket viser både læreren og andre elever, at hun er opmærksom på, at hun har brug for hjælp, selvom Kathrines hjælp er lige ved siden af. I andre situationer, hvor Kathrine ikke er til stede, så

deltager Stephanie slet ikke, og hun afviser at indgå i undervisning, selvom hun gentagne gange opfordres til det af lærerne.

Stephanie bliver ikke til som en del af samme elevkategori som Kathrine, men hun subjektiveres stadig som en elev, der gør en legitim form for evaluering. Dette kan skyldes, at hun netop gør opmærksom på, at hun har brug for hjælp gennem hendes spørgsmål til både Kathrine og læreren Tina, og hun forsøger således ikke at subjektivere sig som god på samme måde som Melih, der italesætter sine testresultater uden at gøre opmærksom på den hjælp, han har modtaget. Stephanie forsøger ikke at subjektivere sig som noget, hun ikke har gjort, og hun gør i stedet opmærksom på sit behov for hjælp. Samtidig subjektiveres Kathrine som en elev, der hjælper i længere tid, end hun bruger på sin egen biologitest, og derfor lever hun i meget høj grad op til de kriterier, som den pædagogiske praksis i denne situation foreskriver. Man kan måske tale om, at hjælperelationen mellem Kathrine og Stephanie er gensidigt fordelagtig. De formår begge at gøre legitime former af evaluering, og de bliver begge til som gode elever, fordi Stephanie i relationen udtrykker et ønske om at lære, og Kathrine udtrykker overskud og faglige kundskaber. Selvom det kan argumenteres, at Kathrines elevkategori fikserer mere magt end Stephanies, så er der i vores optik ingen tvivl om, at Kathrines og Stephanies relation styrker begge deres måder at gøre elev, fordi de gør hjælp på legitime måder, hvor de elevkategorier, de bliver til gennem, synliggøres. Dette tydeliggør, hvordan relationen mellem elever er en vigtig del af at blive til som god elev.

5.2.7 ”Der er ikke noget udenomssnak” – Gentagne subjektiveringer bliver til en elevkategori

I ovenstående afsnit behandlede vi, hvordan hjælperelationen mellem Kathrine og Stephanie får betydning for, hvordan de subjektiveres. I deres relation er der en klar distinktion mellem, hvordan de subjektiveres forskelligt som elever. Vi vil nu se på, hvordan en mere ligeværdig relation udspiller sig, hvor eleverne i høj grad subjektiveres gennem, at de gør elev på samme måde.

Emilie og Sofie sidder ved siden af hinanden og laver biologitesten. De sidder begge og er stille, mens de laver testen. Emilie har musik i ørerne. Sofie, ser på Emilie, der tager musikken ud af ørerne og stiller et spørgsmål om testen. De to piger diskuterer spørgsmålet, og fortsætter derefter med at lave testen hver for sig. Et minut senere spørger Emilie Sofie om et spørgsmål, og de

diskuterer spørgsmålet igen. Dette gøres løbende, mens de laver prøven. Selvom de tre drenge, der sidder ved bordet taler en masse om musik, så deltager Sofie eller Emilie ikke i denne samtale. Der er ikke noget udenomssnak fra deres side. De afslutter prøven samtidig, og de får begge 100 %, hvilket de viser hinanden på deres iPads. Emilie siger stille ”godt gået” og Sofie svarer ”i lige måde”.

Emilie og Sofie formår ikke at effektuere evalueringskriteriet i denne situation om at sige gode resultater i biologitesten højt ligesom de andre elever. Vi vil se på, hvordan Emilie og Sofie ofte subjektiveres sammen som én elevkategori i klassen (Staunæs 2004: 55). De er ikke en del af førsteheden i denne evalueringssituation, fordi de ikke lever op til de implicitte kriterier om at gøre opmærksom på deres bedrift i biologitesten. De gør ikke legitim evaluering, hvis man ser på denne situation som en afgrænset situation. Hvis man ikke ser på denne situation som afgrænset, så vil man dog se det som bemærkelsesværdigt, hvis de gjorde opmærksom på dem selv, da Emilie og Sofie ofte konstitueres som elever gennem en særlig og ensformig måde at gøre elev. For at forstå Emilie og Sofies måder at gøre elev er det nødvendigt, at man ved, at de altid sidder ved siden af hinanden, altid har lavet lektier, kommer til tiden, aldrig forstyrrer eller svarer forkert, når de rækker hånden op. De taler i situationen kun lavt sammen, når en af dem har et spørgsmål i biologitesten, de har brug for sparring om.

De er nogle piger, hvis måder at gøre elev ændrer sig meget lidt fra situation til situation. De deltager heller ikke i snakken om biologitestens betydning for standpunktskaraktererne. Dette kan skyldes, at det er ligegyldigt for deres måde at gøre evaluering. Det ændrer ikke noget for dem, hvad testen skal bruges til, fordi deres måder at gøre elev og evaluering stort set ikke skifter fra situation til situation, og det i denne forbindelse ikke er relevant for dem, hvilken anvendelse biologitesten har. Det kan være, at de allerede har identificeret den usynlige anvendelse af testen, men hvis de har dette, så har det stadig ingen betydning for deres måde at gøre testen. Hvor de andre elever gør evaluering ved at være eksplicite omkring deres gode testresultater, gør Emilie og Sofie denne evaluering, som de gør alle andre evalueringer – ved kun at fokusere på testen og dens indhold. Emilie og Sofies måde at gøre evaluering synes at placere dem i yderområdet af førsteheds-kategorien for god elev. Således formår de at gøre evaluering på en anderledes, men stadig (dog i mindre grad) legitim måde.

Emilie og Sofies måder at gøre elev går igen i alle undervisningssituationer, hvor de subjektiveres som fagligt stærke og meget stille elever, der gør, som læreren siger. På denne måde er deres elevpraksis genkendelig, og de skaber deres egen elevkategori i klassen, som vi betegner 'stille og dygtige' elever. De kan i denne situation ikke gøre begge dele, fordi det bliver til et evalueringskriterie ikke at være stille, når man er dygtig. De bliver derfor i mindre grad legitime end de elever, der siger deres gode resultater højt, men det ville være besynderligt, hvis de begyndte at gøre elev på en larmende måde. Hvis de gjorde det, ville det nedbryde deres faste elevpraksis. Måske er deres stille italesættelser af, at det er "*godt gået*" og "*i lige måde*" et kompromis, hvor de alligevel gør opmærksom på dem selv, selvom de gør det på en mere stille måde end de andre elever, der italesætter deres egne bedrifter med biologitesten. Det er deres gentagne subjektivering som en del af elevkategorien som stille og dygtig, der gør, at de i denne time ikke er en del af andetheden på lige fod med de elever i klassen, som klarer sig mindre godt. Deres måde at gøre elev gør det ikke muligt for dem at blive til som en lige så integreret del af førsteheden som de elever, der forstår at effektuere selviscenesættelseskriteriet. Emilie og Sofie bliver på denne måde ikke til som gode elever, men på samme tid heller ikke en del af andetheden. Det kan tænkes, at de ikke bliver til som en del af andetheden, fordi elevkategorien, som de bliver til igennem, er en accepteret del af klassen.

5.2.8 Delkonklusion

Det er i dette analyseafsnit blevet udfoldet, hvordan et formål med multiple choice test som evalueringsskema synliggøres, og hvordan evalueringsskemas ændrer sig som resultat af det.

Teaching to the test fremstår som en legitim begrundelse for at gøre evaluering, og læreren argumenterer for, at denne evalueringsskemas anvendelse er en nødvendig del af at forberede eleverne på at skulle tage folkeskolens afgangsprøve. Teaching to the test blev talt frem som det vigtige i situationen først, men det bliver til et sekundært formål, idet det synliggøres, at evalueringen i højere grad drejer sig om en snarlig ekstern og summativ evaluering, standpunktskarakteren. Efter dette sker, så bliver stratifikationer mellem elevkategorier gjort meget tydelige, da eleverne begynder at gøre meget mere opmærksomme på dem selv i kampen om, hvem der subjektiveres og må subjektivere sig som god elev.

Det er i elevernes måde at sige deres (gode) testresultater højt og gøre hjælp, at eleverne organiseres som mere eller mindre gode. Der er i særdeleshed magt forbundet med det at hjælpe andre, og alle

elever, der lykkes i at subjektivere sig som del af elevkategorien 'hjælper', lykkes også i at blive til som god elev.

Der er også elever, som i mindre omfang gør den sociale del af evaluering, hvilket bliver til en måde at gøre elev i sig selv. Denne måde at gøre elev koncentrerer sig i højere grad om faglige præstationer forbundet med multiple choice testen som udgangspunkt for at blive til som god elev. Det er således ikke alle elever, der i lige høj grad indgår i den sociale forhandling for at blive til som god elev.

5.3 Projekt opgaven

Den tredje evalueringssituation, som vi har valgt ud, er projekt opgaven¹⁶. Situationen ligger sidst på eftermiddagen i en matematiktime første dag, vi er i 9.x. Eleverne har nogle uger forinden lavet deres projekt opgave og en tilhørende fremlæggelse, og i denne situation skal de have tilbagemelding på, hvordan det er gået. Evalueringssituationen adskiller sig fra de tre andre situationer ved at være mere eksplicit politisk rammesat. Det er fra politisk side bestemt, at eleverne skal lave denne opgave, og hvordan den evalueres – med en karakter og en skriftlig udtalelse. Den karakter, som elever får, vil komme på deres afgangsbrev, og på denne måde adskiller den sig fra de andre evalueringssituationer. Det er den eneste evalueringssituation, der er en del af folkeskolens afgangsprøver. Vi mærker gennem den uge, vi observerer, at det er noget, der betyder meget for eleverne, da de bliver ved med at tale om projekt opgaven efter de har fået tilbagemeldingen.

Analyseafsnittet vil først behandle, hvordan læreren sætter rammerne for situationen, og hvordan han er med til at skabe nogle kriterier, der gælder for situationen. Dernæst belyser afsnittet, hvordan eleverne gør evaluering ud fra de lærerskabte kriterier, og hvordan de selv skaber nogle kriterier.

5.3.1 ”Alle kigger på Peters hænder” – Evalueringsrummet skabes

Evalueringssituationen starter med, at læreren Peter går ned på sit kontor for at hente tilbagemeldingerne til projekt opgaven, hvorefter han kommer tilbage med dem. Vi vil behandle, hvordan rummet ændrer sig, da han kommer tilbage med opgaverne. Afsnittet vil udfolde, hvordan Peter sætter nogle kriterier op for, hvordan man skal gøre evaluering. Læreren vil derfor være omdrejningspunktet i dette afsnit.

Hele klassen virker spændte og der er en hel anden stemning. Flere går rundt i klassen og spørger hinanden, hvad de tror, de får. Der er flere af eleverne, der krammer. Peter kommer ind i klassen med projekt udtalelserne i hånden, der er i konvolutter. Nogle af eleverne sætter sig med det samme ned, mens andre bliver stående. Alle kigger på Peters hænder med konvolutterne i. Peter fortæller klassen, at de får en skriftlig udtalelse og en karakter. Han minder klassen om, at hvis man gerne vil diskutere noget i sin udtalelse, så skal man tale med sin vejleder. Peter deler

¹⁶ Projekt opgaven består både af et skriftligt produkt og en mundtlig fremlæggelse. Det er også begge dele, der er blevet evalueret og givet karakter ud fra.

nu konvolutterne ud. Nogle af eleverne flår nærmest konvolutterne op, og andre åbner den meget forsigtigt.

Der er ingen tvivl om, at tilbagemeldingen på projektopgaven har stor betydning for elevernes. Projektopgaven er som nævnt en del af afgangsprøven, og den kommer på deres afgangsbetegnelse. Vi bringer begrebet ekstern evaluering i spil, der handler om, at evalueringen er udefrakommende og oftest har et politisk aspekt (Borgnakke 2008: 16). Projektopgaven er en ekstern evaluering, fordi den er politisk og et officielt krav til alle folkeskoler. Dette eksterne element gør, at der kommer fokus på selve produktet, projektopgaven, og på bedømmelsen af den. Spændingen i klassen kan netop hænges sammen med, at det er en afgørende karakter, der kommer på deres afgangsbetegnelse. Vi ser, hvordan projektopgaven er noget, eleverne tillægger stor betydning, når de krammer hinanden, fokuserer på Peters hænder og flår konvolutterne op.

Flere af eleverne spørger hinanden, hvilken karakter, de tror de får, hvilket vidner om, at karakteren er central i situationen. En elev siger ligeledes i sit interview: ”[...] altså folk vil meget gerne tale med alle, og vide hvad alle har fået”. Vi oplevede også, at projektopgavekaraktererne var omdrejningspunkt for mange samtaler mellem eleverne i den uge, vi producerede empiri. Eleverne udtrykker flere gange undervejs i vores interviews, at karakteren i projektopgaven betyder meget for dem, fordi det er en del af afgangsprøven, og de derfor har lagt et stort arbejde bag. Dette forstår vi som et summativt rationale for evaluering. Det summative rationale behandler evaluering som en bedømmelse, der måler elevernes resultater (Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 17-18). I situationen kommer et summativt aspekt frem, når eleverne taler med hinanden om karaktererne, og når de tillægger karaktererne stor betydning. Projektopgaven og evalueringen af denne er et udefrakommende krav, men det er stadig lærerne i den lokale kontekst, der udøver kontrollen under selve evalueringen. Det er dem, der giver karaktererne og skriver udtalelserne. I denne situation får Peter en kontrollerende funktion sammen med de andre lærere, der har fungeret som vejledere under projektopgaveprocessen. Det er Peter, der skal fungere som evaluator i situationen, overbringe resultaterne og sætte rammerne for evalueringssituationen.

Evalueringssituation har derfor både politiske og lokale rammer. Til at åbne op for de lokale rammer, der sættes for situationen, vil vi anvende rammesætningsbegrebet til at forstå, hvordan læreren er med til at bestemme rummets kontrol og de evalueringskriterier, der opstilles (Bernstein 2001: 80). Det er Peter, der skaber rammesætningen, og som i starten er med til at afgøre hvilke kommu-

nikationsbetingelser, eleverne skal efterleve. Peter starter med at beskrive, hvad der skal ske, når de får konvolutterne delt ud. Han italesætter, at eleverne både får karakterer og en skriftlig tilbagemelding. Derudover gør han klart, at hvis elever er uenige eller har spørgsmål til sin udtalelse, så skal de tale med sin vejleder. Det er værd at nævne, at Peter i denne sammenhæng er vejleder for en stor del af klassen. Han åbner på denne måde op for, at eleverne godt kan eller må være uenige i hans udtalelse, og hvis dette er tilfældet, så skal eleven tale med den givne vejleder. Han åbner op for en måde at gøre evaluering, hvor eleverne kan spørge ind til deres udtalelse.

Vi anvender begreberne undervisningsdiskurs og den regulative diskurs til at specificere, hvordan evalueringssituationen rammesættes af læreren. Undervisningsdiskursen sætter blandt andet rammerne for, hvad eleverne skal lære i timen (Bernstein 2001: 81). I situationen kan man sige, at Peter lægger op til en undervisningsdiskurs, hvor det formative element i evaluering kommer frem. Dette ser vi udtrykt i den måde, han opfordrer eleverne til at tale med deres vejleder, hvis de vil diskutere noget. At gennemgå sin udtalelse, karakter eller begrundelse kan have et formativt formål, da det gør eleven opmærksom på, hvor eksempelvis elevens fejl og mangler er, og dermed hvordan eleven kan udvikle sig (Andreasen, Friche & Rasmussen 2011: 17-18).

Den regulative diskurs kommer til udtryk gennem, hvad der er legitimt at gøre i klassen. Peter skaber en regulativ diskurs, hvor det er legitimt at diskutere sin udtalelse med sin vejleder. Hermed gør Peter det legitimt at være uenig med sin vejleder. Vi ser således, hvordan både undervisningsdiskursen og den regulative diskurs begge er synlige. Det er ingen tvivl om, hvad der skal ske, og hvad eleverne skal gøre, hvis de er i tvivl om noget eller ikke kan forstå noget andet i lærernes begrundelser eller karakterer. Dette gør, at rammesætningen i situationen er stærk. Peter har opstillet en kontrol over kommunikationsmulighederne i klassen. I den forbindelse vil vi nu komme ind på begrebet synlig pædagogik. Den synlige pædagogik anvender vi til at åbne op for, hvor eksplicite kriterierne er for, hvordan eleverne skal gøre evaluering. Kriterierne for timen er eksplicite, da undervisningsdiskursen og den regulative diskurs er stærke. Der italesættes eksplicit, hvad der skal ske i timen, og hvordan eleverne skal gøre evaluering. Der er samtidig et fokus på projektopgaven, som et ydre produkt. Fokus på ydre produkter er lig med et fokus på præstationer, og derfor kan man tale om en præstationsmodel (Andersen & Andreasen 2011: 39). Vi vil nu bevæge os videre i situationen, hvor eleverne får deres tilbagemeldinger, og hvad der så sker i evalueringssituationen, fordi den ændrer sig markant.

5.3.2 ”Han kommer aldrig tilbage i timen” – Lærerkontrollen smuldrer

Dette analyseafsnit vil behandle, hvad der sker, når eleverne får deres tilbagemeldinger tilbage, og hvordan der sker et skift i rammesætningen. Det er evalueringskriterierne, som læreren stillede i ovenstående og den lokale rammesætning, som er central i dette afsnit. Derfor er fokus stadig på, hvilken rolle læreren har for, hvordan der gøres god evaluering. Vi vil først bidrage med et empiri-eksempel, der viser, at stemningen og hele klasserummet ændrer sig, når Peter deler konvolutterne ud.

Peter går rundt og deler konvolutterne ud. Eleverne råber og spørger hinanden, hvordan det er gået. Nogle elever sidder helt stille og læser deres udtalelse. Flere elever rejser sig op og går rundt til hinanden, og hører, hvordan det er gået. Melih siger til Kathrine og Stephanie, at alle har fået dårlige karakterer. Han virker meget sur, da han siger dette. Stephanie svarer Melih ved at sige, at hun også er sur. Hun vender sig derefter mod Kathrine og brokker sig videre over sin udtalelse. Der er gået ti minutter nu, og nogle af eleverne forlader lokalet, selvom timen ikke er slut. Der høres konstant udbrud som ”yes”, ”nej”, ”øv” og lignende. Stille og roligt kan man høre mere og mere brok i klassen. Nogle af eleverne prøver at komme i kontakt med Peter mens han deler konvolutterne ud, men han siger hele tiden, at de kan tale om det senere. Rasmus når som den eneste at tale med Peter. Peter stopper deres samtale og går ud af klassen. Han kommer aldrig tilbage i timen.

Peter bruger meget tid på at dele konvolutterne ud, og undervejs begynder eleverne at brokke sig. Flere elever prøver at henvende sig til Peter, da de gerne vil tale om projektopgaven, hvilket han netop har lagt op til i ovenstående situation gennem den regulative diskurs. Eleverne prøver at effektivisere dette kriterium, men Peter er svær at få kontakt med. På denne måde lever Peter ikke op til de kriterier, han selv har stillet for situationen. Peter siger intet til den stigende larm og utilfredshed, der bygger sig op i klasseværelset. Peter mister tydeligt kontrol med klassen, og det bliver svært at finde ud af, hvordan den sociale orden skal gøres. Meget tyder på, at klassifikationen og rammesætningen ændrer karakter samtidig med, at situationen ændrer sig.

Klassifikationen i klasserummet bliver svag i kraft af, at Peter ikke har styr på klassen. Det stærke lærer/elev forhold, som var der før, da Peter fortalte, hvad der skulle ske, er væk. Det er ikke tydeligt hvilket hierarki, der er i klassen, og hvem der har magten til at definere evalueringskriterierne –

Peter eller eleverne. Det virker mest af alt til, at Peter har mistet sin magt i rummet, og at han ikke får den igen. Nogle af eleverne tager deres tasker og går, hvilket Peter ikke gør noget ved. Dette vidner om, at eleverne gør tydelig modstand mod Peters måde at gøre evaluering.

Vi ser, hvordan der i denne situation sker en udvikling, så der nu er en svag rammesætning. Det er værd at være opmærksom på, at der i meget sjældne tilfælde vil være tale om en svag rammesætning i skolesammenhænge, da læreren altid vil have en plan for timen, både indholdsmæssigt og tidsmæssigt (Chouliaraki 2001: 34). I vores tilfælde kan man sige, at det ikke længere virker til, at Peter har en plan for timens fortsættelse. Han forhindrer ikke uroen i at sprede sig, og hvis han har en plan eller et formål med timen, er det ikke længere tydeligt. Peter ender endda med at forlade klassen, hans kontrol forsvinder, og det må derfor være eleverne, der skaber den pædagogiske praksis. Eleverne vil gerne tale med Peter, men da han ikke er til at tale med, bliver dette ønske ikke indfriet. Det er kun én elev, der når at tale med ham, hvilket vi vil undersøge i nedenstående afsnit.

5.3.3 ”Det er sådan en bjørnetjeneste” – Læreren kan ikke forklare evalueringens grundlaget

Vi har indtil videre i dette afsnit behandlet, hvilken betydning læreren har for den sociale orden og det pædagogiske rum. Vi sætter nu fokus på eleverne og deres måder at gøre evaluering i situationen er centrum for den kommende analyse. Vi vil se, hvad der sker, når eleverne spørger ind til begrundelsen for udtalelsen og karakteren på projektopgaven. Begrebet om antastelighed i evalueringssituationer (Dahler-Larsen 2005: 130) er en måde at åbne op for, hvordan der gøres evaluering. Vi vil først komme med et empirieksempel, hvor en elev spørger ind til ræsonnementet for karakteren.

Rasmus går hen til Peter og vil tale om hans tilbagemelding. Rasmus er ekstremt vred og hans stemme dirrer, når han taler. Rasmus siger til Peter, at han ikke kan forstå begrundelsen i sin udtalelse. Peter siger til Rasmus, at han synes, at Rasmus har fået for meget vejledning. Rasmus ser uforstående ud, og siger så til Peter, at ”*det er sådan en bjørnetjeneste*” som svar på Peters argument omkring vejledningen. Peter siger, at Rasmus ikke havde fokus på hele projektet, og var alt for fokuseret på ’special effects’ (Rasmus skrev om film, red.) i sin opgave, og han trak for meget på vejledningen i resten af opgaven. Rasmus spørger, om det ikke er derfor man har en vejleder, hvortil Peter siger, at ”*det er min vurdering, og der var selvfølgelig også andet, som*

kunne være bedre". Rasmus spørger "hvad?", og Peter siger meget lavt: "der var nogle passager, der kunne være skrevet bedre, og nogle ting, du kunne have forklaret bedre", hvorefter han mumler nogle ord, der ikke giver mening. Rasmus ser uforstående på Peter.

Situationen er spændende at gå ind i, da den regulative diskurs om, at man kunne tale med sin vejleder om kommentarerne, nu falder til jorden. Rasmus hverken forstår Peters begrundelse eller kan bruge evalueringen formativt. Argumentationen, der ligger forud for evalueringen, er svær at forstå for elever, og derfor spørger de ind til den – de antaster evalueringen. Peter sagde, at eleverne kunne tale med deres vejleder, hvis de var uenige, og derfor gjorde han det klart, at eleverne måtte antaste evalueringen. I empirieksemplet ser vi, hvordan en måde at gøre elev er ved at vise sin uenighed og dermed antaste Peters evaluering af projektopgaven. Det er ikke kun karakteren, men også Peters argumenter, som bliver antastet. Der sættes spørgsmålstegn ved sammenhængen mellem karakteren og begrundelsen herfor, og det er dét, der antastes.

Der er en uoverensstemmelse mellem, hvad Peter italesætter som antasteligt, og hvad Rasmus forstår som antasteligt. Rasmus forventer, at Peter kan give ham en forklaring af den skrevne begrundelse, som han ikke forstår, men det kan (eller vil) Peter ikke, og derfor kan man sige, at Peter ikke formår at leve op til den rolle som vejleder, han selv har italesat. Peter kan ikke give svar tilstrækkeligt svar på Rasmus' spørgsmål, og Rasmus fortsætter derfor med at antaste evalueringens begrundelse. Det bliver endnu tydeligere, at Rasmus ikke forstår begrundelsen for sin karakter og skriftlige feedback, da Rasmus senere møder en lærer på gangen, og siger: "Jeg bliver nødt til at tale med Heidi. Peter er slet ikke til at tale med. Han begyndte at vrøvl til sidst". I dette tilfælde gør Rasmus evaluering ved at antaste evalueringens form og evaluator, og dette får betydning for den evalueringsspraksis, der gøres i klasserummet. Rasmus accepterer ikke Peters begrundelse, og hermed subjektiverer han Peter som en dårlig vejleder.

Der vil altid være magt til stede i forhandlinger. Derfor bringer vi magtbegrebet i spil, fordi det er centralt for klassifikationen. Det er netop i kraft af den svage klassifikation, at Rasmus har mulighed for at antaste Peters måde at evaluere som vejleder. Der er ikke længere et klart defineret hierarki mellem læreren og eleven, og man kunne forestille sig, at hvis der havde været det, så havde Rasmus ikke haft mulighed for at forhandle med Peter på samme måde. Rasmus havde måske bare accepteret evalueringen, hvis Peters lærerkategori havde fikseret mere magt. I Rasmus' forhandling med Peter om evalueringens begrundelse, subjektiverer han sig selv som en elev, der tør gå mod

læreren. Peter har selv lagt op til, at eleverne godt må stille spørgsmål ved den begrundelse, der gives i den skriftlige feedback på projektopgaven, men når Rasmus gør det i praksis, kan Peter ikke forklare sig. Vi tænker, at grunden til, at Peter nævnte, at eleverne må stille spørgsmål ved deres skriftlige feedback, også kan skyldes en forventning om, at lærere skal give plads til kritiske stemmer/elever. Peter virker i hvert fald til at være i tvivl om, hvordan han skal gøre vejleder i situationen, og når Rasmus antaster Peters evaluering, ved Peter ikke, hvad han skal stille op. Man kan tale om, at Rasmus og Peter forhandler om evalueringskriterierne for situationen, hvor det at antaste evaluering er til forhandling.

5.3.4 ”Det fik jeg sådan ikke noget ud af” – Det handler om, hvem der er vejleder

Ovenstående episode mellem Peter og Rasmus er central for at forstå, hvordan eleverne gør modstand mod Peters måde at gøre vejleder og evaluering. Det er ikke alle elever, der udtrykker deres utilfredshed med projektopgaven og den evaluering, der gøres i forbindelse med denne. De elever, der ikke har haft Peter som vejleder, udtrykker ikke på samme måde en modstand, men alle elever, der har haft Peter som vejleder, udtrykker en uenighed og er uforstående over for begrundelsen af deres evaluering. Firat siger således i vores interview med ham:

[...] hvis du siger noget til ham så prøver han at sådan svare udenom det, og så snakkede vi sådan med ham i sådan en halv time men det fik jeg sådan ikke noget ud af, så sagde vi bare sådan luk emnet, ja fordi altså det var ikke en særlig god karakter, og vi havde sådan forventet mindst et 4 eller 7-tal, men så fik vi 02, og det kunne han ikke sådan helt forklare, hvorfor vi havde fået det.

Firat udtrykker den samme frustration som Rasmus over, hvor svært det er at tale med Peter om projektopgaven. Peter taler enten udenom eller kan ikke forklare, hvorfor Firat og hans gruppe har fået 02. Dette frustrerer Firat, og han fortæller til sidst, at han ikke længere gad diskutere med Peter og derfor sagde de ”luk emnet”. Firat giver udtryk for, hvordan tilbagemeldingen på projektopgaven ikke er til at forstå, og han forstår ikke, hvordan evaluering kan være med til at udvikle hans praksis. Det bliver i ovenstående citat klart, at Firat heller ikke forstår baggrunden for sin bedømmelse, selvom han har snakket med Peter om det i en halv time.

Vi ser, hvordan Peter er centrum for meget forvirring omkring, hvordan evaluering skal gøres af eleverne. Der er en modstand mod Peters evaluering af projektopgaven blandt eleverne, som gøres ved at antaste vejledningspotentialet og det formative aspekt i Peters kommentarer om, hvad eleverne kan gøre, hvis de er uenige. Modstanden kommer til udtryk i elevernes utilfredshed, og hvordan de bliver ved med at spørge ind til begrundelsen, og i den måde, nogle elever bare forlader klasserummet midt i timen. En anden elev, Lola, udtaler således i et interview: ”Jeg synes ikke rigtig vi fik en ordentlig begrundelse” og ”han gad ikke høre efter” til udtryk, da vi bad hende beskrive situationen, hvor de fik tilbagemeldinger på deres projektopgaver.

De elever, der træder frem i situationen, og som vi inddrager citater fra interviews med, er dem, der har haft Peter som vejleder. Det er denne gruppe af elever, der har til fælles at have haft Peter som vejleder, vi hører, brokker og beklager sig mest i klassen. Dette kan skyldes, at det er dem, der har muligheden for at tale med ’systemet’. Systemet i denne sammenhæng er den instans (læreren), der bedømmer deres præstationer. Eleverne føler ikke, at de bliver hørt af denne instans, hvilket resulterer i, at de brokker de sig endnu mere, og hvis du har Peter som vejleder, så må du gerne være uenig, og når du er dette, så er det ikke længere et krav at stole på evalueringens legitimitet.

For at komme ind på, hvorfor eleverne ikke kan få en begrundelse, kan man benytte anvendelsesformen: strategisk evaluering. Den strategiske anvendelsesform kommer frem, når evaluering er til for at *vis*e, at der evalueres (Dahler-Larsen 2006: 128). I denne forbindelse kan det åbne op for, hvordan eleverne ser evaluering. Hvis eleverne forstår evalueringen strategisk, ville de eksempelvis ikke mene, at deres præstationer eller udvikling blev evalueret, men at evalueringen var en undskyldning for at give den karakter, som Peter eller en anden vejleder allerede havde bestemt. Baggrunden for evalueringen vil være gemt væk, når der evalueres strategisk, og derfor kan man stille spørgsmål ved, hvad der evalueres – ligesom eleverne gør, når de antaster Peters evaluering.

Læreren burde til hver en tid kunne forstå de bevæggrunde, der ligger bag den evaluering, de selv udfører. For at sætte tingene lidt på spidsen kunne man i dette tilfælde spørge, om Peter selv forstår de bevæggrunde, der er for evalueringen af projektopgaven, og hermed de kriterier, der er for evalueringssituationen, eller om eleverne har ret. Anvendte Peter projektopgaven som en strategisk evaluering? I en af vores uformelle samtaler med Peter, beskriver han, hvordan eleverne ”blev straffet, eleverne blev straffet rigtig meget i deres projektopgaver”. Dette kan lægge an til et perspektiv på, hvad eleverne blev straffet for – om de blev straffet for dårlig arbejdsmoral i kraft af, at de lavede nogle dårlige projektopgaver, eller om de blev straffet for noget helt andet.

Det kan være, at Peter kender formålet med evalueringen, men at det er svært for ham at stå og diskutere med eleverne om deres opgaver, hvis han nu finder dem dårlige. Man kan så spørge sig selv, om han i så fald ikke ville trække dem ind på det kontor, der lå lige ude foran døren, hvor flere private samtaler mellem lærere og elever blev foretaget. Overordnet om denne situation er vi efterladt med et stort spørgsmål: Hvis evalueringsformålet ikke er synligt for Peter, hvor synligt er det så for eleverne?

5.3.4 ”Du kan ikke være uenig med en test” – Forskellen på evalueringsredskaber

Evalueringsredskaber har også betydning for, hvordan der kan gøres god elev. Hvordan dette får betydning i denne situation, vil vi nu udfolde. Vi tager udgangspunkt i et interviewuddrag, hvor evalueringsredskaberne projektopgave og test sættes over for hinanden, og hvilke muligheder de to forskellige evalueringsredskaber giver for at gøre evaluering. Det teoretiske udgangspunkt for denne analyse vil være subjektiveringsbegrebet. Vi vil se på, hvordan eleverne subjektiverer sig i forhold til forskellige evalueringsredskaber. Vi har nu behandlet, at det er legitimt at være uenig i sin karakter eller skriftlige begrundelse i projektopgaven. Dette belyser følgende udtalelse fra interviewet med Rasmus.

[...] som vi for eksempel havde med vores projektopgaver, den kan ligesom diskuteres mere, du kan være lidt mere uenig med det men du kan ikke være uenig med en test, det er sådan lidt, har du en fejl har du en fejl, så den karakter føler man på en måde er fair.

Rasmus italesætter her forskellen mellem to forskellige evalueringsredskaber; projektopgaven og en test. I udtalelsen ligger der en forståelse af, at de to evalueringsredskaber skaber to forskellige måder at gøre elev. Når Rasmus her fortæller, hvordan der er forskellige måder at gøre evaluering, hænger det sammen med, hvad Rasmus før har oplevet i evalueringssituationer. Hvis Rasmus før har oplevet, at elever må antaste evalueringsgrundlaget i en projektopgave, så vil han højst sandsynligt gøre det igen, hvis han ikke mener, han har fået en tilstrækkelig begrundelse. Det samme gælder med evalueringsredskabet, test. Samtidig italesættes der i projektopgavesituationen, hvordan de gerne må diskutere med deres vejleder. Det kan tænkes, at det er dette, han trækker på, når han subjektiverer sig som en elev, der antaster evalueringen. Rasmus italesætter her en forståelse af, at elever i denne situation godt må antaste evalueringen, men når der derimod er tale om test, så skal og

kan man på ingen måder antaste evalueringen. Vi ser det udtrykt både her og i vores begreb om antastelighed, at det afhænger af evalueringsredskabet, om du kan antaste evalueringsgrundlaget (Dahler-Larsen 2006: 125-126).

Det væsentlige i situationen er, at projektopgaven opfordrer til at diskutere evalueringsgrundlaget med læreren, hvor testen gør det modsatte. Testen er et udtryk for en karakter, som eleverne ikke kan gøre noget ved. Det skaber to forskellige måder at gøre evaluering. Evalueringskriterierne skabes altså ud fra, hvilket evalueringsredskab, som anvendes. Og det skal du som elev kunne gennemskue. Rasmus viser i interviewet netop denne opmærksomhed.

Ovenstående giver mening i forhold til, hvordan vi ser eleverne gøre evaluering, når de får deres projektopgaver tilbage, og når de får læseprøveresultater. I projektopgavesituationen gør de meget ud af at ville diskutere med læreren, og i læseprøvesituationen er det karakteren, de gør evaluering ud fra, og ikke en karakter, de diskuterer med læreren. Dette viser, at forskellige evalueringsredskaber åbner op for flere måder at gøre evaluering. Disse måder bliver først legtime, når andre elever eller lærere anderkender dem. Således ser vi, hvordan flere elever italesætter i deres interview, hvordan Peter ikke kommer med en god nok begrundelse for karakteren i projektopgaven. Sammen skaber eleverne en forståelse af, hvad der bliver legitimt, hvilket blandt andet er at antaste evalueringens begrundelse. Derfor kan man tale om, at de elever, der gør dette, gør gode elever.

Peter er stadig repræsentant for den institutionelle styringsmekanisme, som karaktererne repræsenterer. Eleverne brokker sig, og Peter har svært ved at give dem gode argumenter for deres karakterer, men det ændrer stadig ikke ved deres karakterer – det er ligesom testen – du kan ikke være uenig. Det hænger sammen med, at karakterer er et politisk evalueringskrav, som eleverne ikke kan gøre noget ved. Det er de ydre produkter eleverne bliver målt og reguleret på. Det skaber et hierarki blandt eleverne, hvor de stratificeres alt efter, hvilken karakter, de får. De elever, som selv synes, de har fået en god karakter, forsvinder i denne situation, og de fylder ikke i rummet. Efterfølgende gengiver alle elever, vi taler med om dette i interviewene, at der generelt er givet dårlige karakterer, selvom flere faktisk har fået 10 eller 12. Denne fortælling om dårlige karakterer viser, hvordan utilfredsheden er dominerende blandt eleverne. Dette har vi indtil videre behandlet som resultat af manglende evalueringsstyring og –logik fra lærerens side. Men der kan også være andre forklaringer. Eksempelvis oplever vi, at der er en ydmyghed omkring det at få høje karakterer som vist i analysekapitlet om læseprøven. Det kan være derfor, at de elever, der har fået høje karakterer, ikke siger det højt i projektopgavesituationen.

Eleverne kan ikke finde sammenhængen mellem deres arbejde med projektopgaven og argumentationen i bedømmelsen. Derfor leder de efter den hos hinanden.

5.3.5 ”Vil du lige se på det her?” – Eleverne hjælper hinanden til at forstå begrundelsen

Det sidste afsnit i denne analyse vil belyse, hvordan eleverne bruger hinanden som vejledere. Peter lægger op til et evalueringskriterium, hvor eleverne skal vende det med sin vejleder, hvis de er utilfredse med deres karakterer. Det viser sig, at det Peter ikke kan leve op til sit eget evalueringskriterium, og for, at eleverne stadig skal leve op til det, må de ty til andre hjælpemidler. Analyseafsnittet vil komme ind på, hvordan eleverne stadig forsøger at skabe et formativt element i situationen. Vi anvender begreberne elevkategori og subjektivering i denne afsøgning til at se på interaktionen mellem to elever.

Melih går over til Silas og brokker sig over sin karakter. Melih spørger Silas: ”Vil du lige se på det her?”. Silas nikker anerkendende til Melih, og Melih giver derefter sin udtalelse til ham. Silas bruger to minutter på at læse Melih's udtalelse, og ser så op på Melih. Silas peger på nogle ting på papiret, mens han taler til Melih. Silas gennemgår Melih's udtalelse med ham.

Empirieksemplet er med til at understrege, at Peter ikke lever op til sin rolle som vejleder. Derfor må Melih søge hjælp hos en anden elev. Når Melih går over til Silas og spørger om hjælp, åbner han op for, at elever skal gå op i at forstå begrundelsen og den læring, der ligger i denne. Melih subjektiverer sig således som en elev, der gerne vil lære. Silas prøver at hjælpe ham, og i den forbindelse subjektiverer Silas også Melih som en elev, der gerne vil lære noget. Melih subjektiverer Silas som en slags ’hjælper’, der kan hjælpe Melih med at forstå bevæggrunden for evalueringen og dermed udvikle sin praksis.

Det er interessant, hvorfor Melih netop udvælger Silas som sin hjælper. Melih er med til at subjektivere Silas som en faglig stærk elev, eller en elev, der kan forstå evalueringens bevæggrunde, når han spørger Silas om hjælp. Vi har i andre situationer oplevet, hvordan Silas subjektiverer sig selv som en fagligt stærk elev. Han rækker hånden op i hver time og siger flere gange, at han har fået gode karakterer og hjælper andre elever, der finder det svært.

En social kategori vil altid have nogle bestemte betydninger tilknyttet, som konstrueres af de subjekter, der er i konteksten, hvor den sociale kategori skabes (Staunæs 2004: 60). Vi ser, hvordan Silas subjektiverer sig som en del af elevkategorien 'faglig stærk' elev, og at dette lykkes, fordi andre elever subjektiverer Silas på samme måde. Lærerne udvælger ofte Silas til at svare på spørgsmål, og anerkender ham i hans svar, og vi oplever en gang en lærer sige: "*Det Silas lige sagde der, det var guld*korn". På den måde er lærerne med til at subjektivere Silas som en faglig stærk elev. Andre elever udover Melih spørger også Silas om hjælp. På denne måde subjektiveres Silas mange gange som en faglig stærk elev, og det kan være, at det er dette, som Melih trækker på, når han spørger Silas frem for en anden elev om hjælp. Sandsynligheden for, at Silas ville kunne hjælpe, må være større, da han oftest subjektiveres gennem elevkategorien 'faglig stærk elev'.

Silas legitimeres gennem sin subjektivering som 'vejleder', og hans elevkategori tillægges magt, når Melih forventer, at han kan hjælpe ham til at forstå evalueringsredskabet. Vi ser således også i biologitimen, at det *at gøre hjælp* er en vigtig social praksis i forhold til at subjektiver sig som dygtig elev, og lader til at være vigtigt i forhold til at gøre god evaluering. Ved at tilbyde hjælp signalerer Silas netop, at han har gennemskuet kriterierne for evalueringssituationen, og at han er i stand til at deltage i den formative praksis, det er at diskutere sin begrundelse for karakteren og tage ved lære af evalueringen.

Situationen med Melih og Silas viser en måde at gøre evaluering, hvor elever hjælper hinanden med at lære af deres projektopgavefeedback. Melih og Silas er ikke de eneste elever, der udvikler en sådan praksis, og vi har taget udgangspunkt i dem for at synliggøre de nærmere omstændigheder med, hvad det betyder for elevers måde at blive til som gode elever. Ovenstående afsnit viser, hvordan både Melih og Silas gør god elev på en anden måde end ved at kritisere Peter eller gå ud af klassen. De legitimeres gennem det formative element, hvor Melih gerne vil lære noget, og derfor prøver at forstå hans skriftlige feedback, og Silas legitimeres gennem, hvordan han gør evaluering, når han hjælper Melih, hvilket vidner om, at han gerne vil hjælpe til at lære noget – at forstå begrundelsen. Her bliver det formative element, som eleverne savner i timen, indgangen til at blive til som god elev.

5.3.6 Delkonklusion

Vi ser i ovenstående evalueringssituation, hvordan evalueringsrummet er anderledes end i de to foregående evalueringssituationer, da læreren undervejs mister magten forbundet med lærerkatego-

rien. Den svage klassifikation og rammesætning, som vi behandlede i læseprøvesituationen og anså for at være en pædagogisk strategi, hvilket derimod ikke virker til at være tilfældet i denne situation. Læreren mister kontrollen over klasserummet, og dette får betydning for, hvordan eleverne gør evaluering. Den synlige regulative diskurs, som læreren konstruerer i starten af situationen, kan han ikke selv leve op til, men det er stadig den, som eleverne gør evaluering ud fra. Det vigtigste evalueringskriterium i situationen bliver således, at eleverne skal gøre evaluering ved at antaste evalueringen og vise utilfredshed med argumentationen for deres karakterer i projektopgaven. Det er kun de elever, som har den lærer, der er til stede, som gør modstand mod evalueringen. De elever, som har andre vejledere, forlader lokalet. Selvom der er flere elever, der får gode karakterer, så skabes der dog også efterfølgende en fortælling om, at *"alle har fået dårlige karakterer"*.

Der er utilfredshed blandt eleverne, selvom de i praksis ikke kan gøre noget ved den karakter, de har fået. Det er en del af deres 9. Klasses afgangsprøver og karakteren er endelig. Læreren bliver i denne forbindelse en repræsentant for den politiske og institutionelle styringsmekanisme, og det bliver klart, at denne instans ikke er til at diskutere med i situationen. Det viser sig dog i situationen, hvordan læreren ikke formår at gøre sit repræsentantskab tilstrækkeligt. Han formår at italesætte den pædagogiske praksis, som skal danne udgangspunkt for evalueringssituationen, men som situationen forløber kan han ikke leve op til den lærerrolle, han har italesat. Dette styrker blot elevernes måde at gøre evaluering som modstand mod evalueringsgrundlaget og vejlederen. I denne situation bliver eleverne til som gode elever ved at antaste og vise utilfredshed med evalueringen.

5.4 Engelsktimen

Denne evalueringssituation omhandler en 'normal' engelsktime. Vi skriver 'normal', fordi der i denne situation ikke indgår et evalueringsredskab på samme måde, som der gør i de andre situationer, vi behandler i analysen. Denne situation er interessant for os, fordi vi ikke kun er interesserede i, hvordan evaluering gøres i situationer, hvor der er fokus på evalueringsredskaber, men også hvordan evaluering gøres i en mere klassisk undervisningstime. Som vi beskrev det i vores teoretiske kapitel, så kan man ikke skille evalueringens forskellige anvendelser ad i praksis (Dahler-Larsen 2006: 123-124), men vi vil i denne situation opleve, hvordan evaluering som læring i højere grad er strukturerende for, hvordan der gøres evaluering end eksempelvis evaluering som kontrol. Denne situation er derudover interessant, fordi den tager udgangspunkt i en undervisningstime, hvor der kun gøres intern evaluering, og der derfor gøres en pædagogisk praksis, som er meget mindre rammesat af politiske dagsordener, end de andre evalueringssituationer i analysen.

5.4.1 ”Er der nogen, som kan give mig et resumé af *American Beauty*?” – Håndoprækning som måde at subjektivere sig som elev

Det første analyseafsnit i denne situation vil beskæftige sig med, hvordan evaluering organiseres gennem læreren Johannes, og hvordan håndoprækning spiller en central rolle i denne proces.

Klassen er delt op i denne time. Det hold, der er i klassen, skal have engelsk med Johannes. Johannes indleder med at forklare, at den film, de har set tidligere på dagen, *American Beauty*, er et godt perspektiveringsemne til eksamen. Dette starter en samtale om, hvad eksamen går ud på, og hvordan den forløber, hvor elever rækker hænder op, og Johannes svarer på spørgsmål om eksamen. Efter fem minutter med dette, stopper Johannes spørgsmålene om eksamen ved at ignorere de sidste markeringer og i stedet spørge: ”Er der nogen, som kan give mig et resumé af *American Beauty*?”. Sune er den første, der rækker hånden op, og Johannes beder ham om at starte. Sune er færdig med at tale og Johannes siger: ”flot, men det var alt for langt, du skulle give et resumé og ikke et referat”. Der er nogen, som ikke har set filmen, fordi de kom for sent, og derfor ikke blev lukket ind til at se filmen. Disse elever rækker ikke hånden op, men sidder og følger med i, hvad der bliver sagt.

Forventninger til, hvordan evaluering skal gøres, konstitueres i den givne konteksts pædagogiske koder (Chouliaraki 2001: 81, 100). I den her situation centrerer den pædagogiske praksis sig om læreren, og måden, eleverne deltager, er ved at række hånden op for at markere, at de gerne vil svare på Johannes' spørgsmål. Således er håndsoprækning og den forhandling, der følger med denne handling, omdrejningspunkt for, hvordan der skabes elevkategorier i denne time. Overordnet kan det siges, at der er to særskilte elevkategorier i denne time; dem der deltager, og dem der ikke deltager. De elever, som ikke var til stede, da filmen blev vist i, deltager ikke. De rækker aldrig hånden op, og de bliver aldrig inviteret til at deltage af Johannes. Dette vil vi vende tilbage til senere i afsnittet.

Vi kan med begrebet regulativ diskurs åbne op for, hvordan evaluering rammesættes i denne situation (Bernstein 2001: 80-81). Johannes' rolle som lærer konstitueres blandt andet i, at han hele tiden fører kontrol med eleverne i timen, tempoet i undervisningen, dagsordenen i timen og elevernes måder at udtrykke sig. Således fremstår den pædagogiske praksis som synlig i kraft den stærke rammesætning og den udtalte regulering, Johannes fører. Lærerspositionen er klart defineret i denne time, fordi Johannes' rolle som lærer er så forskellig fra elevernes i den måde, praksissens kodemodalitet gøres. Johannes styrer og producerer den regulative diskurs, og hans kategori som lærer konstitueres som magtfuld i denne kontekst. Han står i midten af lokalet, og der tales kun, når Johannes enten giver elever lov eller selv taler. Johannes' (magt)position understreges derudover i denne situation, da der er færre elever tilstede, og klassen er delt op, hvilket gør det nemmere for ham at føre kontrol med eleverne. Der skabes derfor i denne situation en stærk rammesætning og klassifikation, som blandt andet kommer til udtryk gennem den høje grad af regulering, Johannes løbende gør.

Det er synligt for elever, at de er underlagt Johannes' strukturelle orden for, hvordan timen skal forløbe. Der foregår meget lidt interaktion eleverne imellem, og Johannes' rolle, i forbindelse med hvordan evaluering gøres, er derfor meget central, da næsten al interaktion, og derfor forhandling, foregår i relation til ham. En måde at gøre legitim evaluering i denne situation er derfor at gøre det, som Johannes beder om; ræk hånden op, svar på spørgsmål og forstyr ellers ikke. Vi vil nu beskæftige os med, hvordan Johannes subjektiverer elever forskelligt i håndsoprækningsituationer.

5.4.2 ”Rigtig” – Lærerens anerkendelse

Eleverne har prøvet denne type situation mange gange før, hvor de sidder på deres pladser, og al (for)handling centrerer sig om læreren og håndsoprækning på denne måde. Alle eleverne formår at identificere og effektuere, hvordan der produceres legitim tekst, selvom undervisningsdiskursen ikke er lige så synlig som den regulative diskurs (Bernstein 2001: 84). Undervisningsdiskursen konstitueres i, at det er en *engelsktime*, og der snakkes kun engelsk i timen¹⁷. Det overordnede læringsformål med situationen er formentlig, at eleverne skal blive bedre til engelsk. Men hvordan opstiller dette nogle kriterier for, hvordan eleverne skal gøre evaluering? Eleverne får indledende at vide, at timen kommer til at handle om filmen *American Beauty*, som de lige har set. Det er således synligt for eleverne, at spørgsmålene i timen kommer til at centrere sig om denne film, men de specifikke spørgsmål er stadig ikke kendt af eleverne. Det er elevernes engelskkundskaber, der skal udvikles i timen, og det pædagogiske formål med undervisningen minder således på mange måder om anvendelsesformen evaluering som læring (Dahler-Larsen 2006: 125-127). Vi vil derfor gå i dybden med, hvad denne evalueringsanvendelse får at betydning for de måder, eleverne stratificeres, og hvordan Johannes' lærerposition gøres betydningsfuld i denne forbindelse.

Johannes opfordrer flere gange eleverne til ”at prøve”, og alle elever, der siger noget på engelsk, får anerkendelse for at have sagt noget, hvis det, de siger, bedømmes til at være faktisk rigtigt af Johannes. Hvis Johannes vurderer, at et svar er indholdsmæssigt forkert, så siger han, ”*det er ikke helt rigtigt*”, eller ”*nej, det var ikke sådan*”, men hvis indholdet er rigtigt, så får alle elever at vide, at ”*ja*”, ”*rigtigt*”, ”*fin*”, ”*tak*” eller en anden kort kommentar, der anerkender bidraget. Johannes anerkender enkelte gange elever med formuleringer som ”*ja, lige præcis*”, ”*det er helt korrekt*” eller ”*det er super godt*”, og han siger disse sætninger med entusiastisk stemme. Det er i forskellen mellem hans anerkendelse gennem enstavelsesord eller mere entusiastiske formuleringer, vi ser, hvordan Johannes afgør, hvor godt elevens svar er. Johannes' anerkendelse bliver således i første omgang en blåstempling af, at en elev har produceret legitim tekst.

Johannes er gennem sin magtfulde kategori som lærer dommer over, hvor godt der gøres elev af de forskellige elever i denne evalueringssituation, og dette udtrykkes gennem hans anerkendelse af elevens bidrag. Der er en forskel i, hvordan elevens svar anerkendes, og der skabes derfor et hierarki i, hvor godt der gøres elev, da nogle anerkendelser er mere omfangsrige end andre, selvom alle i

¹⁷ Eleverne spørger nogle gange om ord på dansk, hvor de får svar, men alle spørgsmål og svar, der handler om filmen, foregår på engelsk.

større eller mindre grad anerkendes. Der skabes med andre ord gennem variationerne af Johannes' anerkendelse gradueringer af, hvor godt forskellige elever formår at producere legitim tekst, hvilket får betydning for elevernes måder at blive til som gode elever. Spørgsmålet er så hvilke kriterier, der anerkendes på baggrund af.

Det første kriterium for anerkendelse er at få lov til at deltage i undervisningen ved at blive valgt af Johannes til at sige noget. Man kan se det som, at førend en elev kan vurderes som mere eller mindre god gennem anerkendelse, skal eleven først vælges – eller man kan se dét, at blive valgt til at svare, som en måde at blive anerkendt i sig selv. Hvordan gøres denne udvælgelse og ud fra hvilke betingelser? For at sætte fokus på hvad der betinger Johannes' udvælgelse af elever, vil vi tage udgangspunkt i to forskellige måder at gøre håndsoprækning.

5.4.3 ”Hvis Sofie har hånden oppe, bliver hun taget med det samme” – Læreren vælger, hvem der deltager

Vi skal nu se, hvordan de to måder at gøre håndsoprækning er udtryk for forskellige måder at gøre evaluering i engelsktimen. Vi anvender to elever, Rasmus og Sofie, som eksempler på, hvordan håndsoprækning som måde at gøre evaluering kan gøres forskelligt. Disse to elever subjektiveres markant forskelligt i engelsktimen, når de rækker hånden op. Vi vil tage udgangspunkt i nogle generelle overvejelser fra timen.

Rasmus tilbringer mere tid med hånden oppe end nede. Hvis Sofie tager hånden op, så bliver hun taget med det samme. Rasmus tages meget sjældent (i forhold til, hvor meget han har hånden oppe).

Sociale kategorier konstituerer betingelser for, hvordan subjekter kan blive til (Staunæs 2004: 60). Rasmus og Sofie repræsenterer to dominerende sociale elevkategorier, der gøres, når der er håndsoprækning i engelsktimen.

Rasmus er et eksempel på en elevkategori, vi kalder ’ivrige håndsoprækkere’, hvor eleverne meget ofte har hånden oppe, og Sofie er derimod et udtryk for en elevkategori, som vi betegner ’forsigtige håndsoprækkere’, hvor eleverne ikke gør håndsoprækning lige så ofte, men de vælges til gengæld

oftere, når de rækker hånden op. Vi vil nu sætte fokus på Rasmus og Sofies respektive betingelser for at blive til som elever, og hvilke betingelser Johannes vælger, hvem der skal svare, ud fra. Rasmus er den elev, som oftest har hånden oppe, og selvom han er den elev, der vælges flest gange af Johannes, så vælges han ikke særlig ofte i forhold til, hvor ofte han markerer. Rasmus rækker hånden op mange gange, hvor han ikke bliver valgt, hvorimod Sofie altid vælges med det samme, når hun markerer. Sofie tilskyndes således til at række hånden op, idet hun altid vælges, hvorimod Rasmus' håndsoprækning ikke anerkendes i samme grad af Johannes.

Det er interessant, at Johannes udvælger elever på baggrund af forskellige ræsonnementer, da deres deltagelse har betydning for, hvordan de subjektiveres som mere eller mindre gode elever. Vi kan derfor med ret stor sikkerhed sige, at Johannes vælger ud fra forskellige rationaler, når han skal afgøre, om han skal vælge Rasmus eller Sofie, når de rækker hånden op. Det virker ikke til, at Johannes vælger elever ud fra et rationale om, hvem der kan svare rigtigt på spørgsmålet eller tilfældigt vælger en hånd, der er i luften, men at han vælger ud fra nogle faste kriterier, som ændrer sig ud fra, hvem der rækker hånden op. Vi vil nu gå i dybden med, hvordan håndsoprækningskriterier kommer til udtryk, når Rasmus og Sofie rækker hånden op, og hvordan deres måder at leve op til disse kriterier får betydning for Rasmus' og Sofies tilblivelser som elever.

5.4.4 ”Det er helt rigtigt!” – Det formative evalueringsrum

Denne evalueringssituations synlige formål er at udvikle elevernes engelskpraksisser, og alt efter, hvordan eleverne gør engelsk, vil der være forskellige udviklingsmuligheder, og Johannes vil kunne lokalisere disse læringspotentialer gennem at eksponere elevernes engelsk (og dermed deres mangler). Dette formative læringsaspekt er dominerende, når man beskæftiger sig med evalueringssituationer, hvor evaluering ses som læring (Dahler-Larsen 2006: 125-127). Vi vil nu beskrive, hvordan der skabes individuelle kriterier i denne situation, hvilket er kendetegnende ved situationer, hvor evalueringens læringsmæssige perspektiv dominerer. Videre ser vi i situationen, hvordan der skabes forskellige elevkategorier på baggrund af denne udvælgelse, og vi vil nu gå mere i dybden med, hvordan Johannes anerkender eleverne forskelligt. Det er nemlig ikke kun i udvælgelsen af, hvem der skal svare på spørgsmål, at Johannes anerkender forskelligt.

Sofie har lige svaret på et spørgsmål, og Johannes siger *"tak, det var godt formuleret"*. Han fortsætter med at spørge klassen om, hvad navnet på den brugtbilsforhandler, der var med, var. Mange elever rækker hånden op, og Johannes beder Cassandra svare. Hun siger *"var det ikke Jake's cars?"*, hvortil Johannes siger *"nej, eller jo, der var en brugtbilsforhandler, der hed Jake's cars, men det var ikke den, jeg tænkte på"*. Rasmus sidder stadig med hånden oppe, og Johannes spørger, om han kan svare. Rasmus svarer, og Johannes siger *"rigtigt"*.

Sofie anerkendes anderledes end Rasmus, når hun siger noget i engelsktimen. Sofie får kommentarer som *"det er helt rigtigt!"*, *"lige præcis"* og en enkelt gang *"godt formuleret"*, hvor Rasmus' udtalelser udløser respons fra Johannes som *"ja"* og *"rigtigt"*. Således subjektiveres Sofie som en elev, hvis udtalelser konstituerer hende som en elev, der gør det rigtig godt, og hun anerkendes mere end Rasmus, når hun siger noget. Dette kan selvfølgelig skyldes, at Johannes vurderer, at hendes svar er bedre end Rasmus', men gennem denne anerkendelse subjektiverer Johannes Rasmus og Sofie forskelligt, og det er disse subjektiveringer, vi vil behandle. Dette gøres eksempelvis gennem den anerkendelse, hun får for at have *"formuleret noget godt"*. Johannes anerkender ikke nogen andre elever for deres formuleringer i timen, og Sofies måde at gøre elev udmærkes således ved at være den eneste, der legitimeres på dette parameter.

Rasmus anerkendes også for sine bidrag i situationen, men det er med formuleringer som *"rigtigt"*, *"ja"* og *"tak"*, og han subjektiveres ikke i samme grad som Sofie som en elev, der har gjort noget *"helt rigtigt"*. Dette kan som nævnt være, fordi Johannes bedømmer Sofies svar som bedre, men vi tror, der er en anden forklaring. I vores interview med Sofie, beskriver hun, hvordan hun *"gentagne gange er blevet opfordret af lærerne til at sige mere i timerne"*, og at hun *"virkelig har prøvet at blive bedre til at turde sige noget, men det er jo lidt svært"*. Sofie viser således, at hun prøver at udvikle sin elevpraksis, da hun i sin håndsoprækning overvinder den udfordring, dette er for hende, og Johannes derfor bedømmer hende til at lære mere i situationen, og derfor gøre god elev.

Rasmus har derimod intet problem med håndsoprækning, og selvom han ofte spørger om ord på engelsk, udtrykker hans elevpraksis måske ikke samme form for personlig udvikling som Sofie, og derfor lever han ikke op til denne formative evalueringspraksis, som både har til formål at udvikle engelsk- og individuel elevpraksis. Sofie viser gennem sin håndsoprækning, at hun prøver at udvikle sin elevpraksis ved at gøre det, som hun til lærer-elev samtaler har fået påpeget, hun skal gøre. Man kan anlægge et andet perspektiv på situationen, som tager udgangspunkt i, at Rasmus er i forvejen en elev, der ofte anerkendes og subjektiveres som god elev gennem sin aktive deltagelse. I

dette perspektiv er Johannes' højere grad af anerkendelse et subjektiveringstilbud til Sofie. I dette perspektiv inviterer Johannes Sofie ind i denne 'god elev'-kategori gennem sin gentagne anerkendelse af, at hun gør det godt, når hun søger deltagelse gennem håndsoprækning. Rasmus er allerede en elev, der er solidt placeret i denne elevkategori, hvorfor det ikke er ligeså nødvendigt at synliggøre og anerkende hans subjektivering som Sofies.

Vi kan ikke sige, om forskellen i, hvordan Sofie og Rasmus anerkendes, skyldes, at Johannes bedømmer Sofie til at gøre bedre elev i denne situation end Rasmus, eller om anerkendelsen er et subjektiveringstilbud til Sofie om at indgå i elevkategorien 'den gode elev', som Rasmus allerede er en del af. Vi kender ikke til Johannes' rationale, men vi kan af denne evalueringssituation se, hvordan Sofie tilskyndes at række hånden oftere op, og at hun subjektiveres som bedre elev, når hun gør dette. Deltagelse gennem håndsoprækning belønnes af Johannes og er centralt i forbindelse med at blive til som god elev i denne sammenhæng. Rasmus og Sofies måder at gøre elev er eksempler på, hvordan de begge deltager i undervisningen gennem håndsoprækning, men det gøres og anerkendes forskelligt. Det vigtigste, for at blive til som god elev i denne formative praksis, er at fokusere på at udvikle sin måde at gøre evaluering. Vi vil nu udfolde, hvordan det at gøre faglighed ikke nødvendigvis medfører, at man bliver til som god elev i denne evalueringssituation.

5.4.5 ”Du skulle give et resumé og ikke et referat” – Faglighed er ikke lig med god elev

Vi har set, hvordan det formative aspekt i denne situation spiller en stor rolle i, om en elev bliver til som mere eller mindre god. Vi vil nu behandle, hvordan en måde at gøre engelsk medfører, at en elev bliver til som mindre god. Det vil vi gøre ved at tage udgangspunkt i Sunes måde at gøre elev, fordi den måde, han anerkendes, adskiller sig fra de ovenstående eksempler.

Sune taler flydende engelsk – han bruger ord, ingen af de andre elever bruger, og han spørger ikke efter glosser på engelsk¹⁸. Sune siger noget flere gange i timen, og han har blandt andet den længste taletur af alle eleverne. Han skal give et resumé af *American Beauty*, og da han er færdig med dette, så nævnes hans udtale ikke, men Johannes siger, ”*flot, men det var alt for langt, du skulle give et resumé og ikke et referat*”. Sune anerkendes for sit bidrag, men kritiseres efterfølgende for indhol-

¹⁸ Cassandra og Sune taler begge med klare britiske accenter, og vi overhører en samtale, hvor det gøres klart, at Cassandra er opvokset med engelsk som førstesprog. Vi tror, at Sune også har lært engelsk fra en meget tidlig alder eller har det som modersmål.

det. Det er en generelt tendens, at Johannes stort set aldrig anerkender, hvordan noget siges på engelsk (om det leveres med eller uden grammatiske fejl), eller om en elev har behøvet hjælp med glosser, men i højere grad for indholdet. Vi ser således, hvordan anerkendelse og derved legitimering af elevpraksis i denne situation ikke forbindes som en direkte korrelation med faglige præstationer, men i stedet ud fra et fokus på individuelle kompetencer (Chouliaraki 2001: 36). Dette gør det sværere at afkode, hvad der forventes, at eleverne præsterer. Skal eleverne være gode til at tale engelsk, eller skal de være gode til at give referater? Vi behandlede i starten af afsnittet, hvordan rammesætningen og klassifikationen var stærk i denne situation, og at den regulative diskurs var både stærk og synlig, men at undervisningsdiskursen måske var mindre synlig.

Sofie, der udfordrer og udvikler egen elevpraksis, legitimeres i højere grad end elever, der gør det, de allerede kender. Dette kan skyldes, at Sofie både formår at identificere og effektuere den mindre synlige undervisningsdiskurs, og at hendes måde at gøre elev derfor legitimeres i højere grad end andre elever. De elever, der gør engelsk korrekt, og derfor har forstået at identificere og effektuere den synlige praksis forbundet med denne engelsktime, udfordres af Johannes til at udvikle sig indholdsmæssigt. Disse elever anerkendes ikke i samme grad som Sofie, fordi de ikke har identificeret og effektueret den usynlige praksis, hvor de skal være kreative omkring, hvordan de lærer, og de skal udvikle individuelle kompetencer, ligesom Sofie gør, når hun øver at sige noget højt i timen (Chouliaraki 2001: 36). Vigtigst af alt i denne situation er, at alle *deltagende* elever, anerkendes, og de får dermed i større eller mindre grad legitimeret deres måde at gøre evaluering. De elever, som ikke har mulighed for at deltage, fordi de ikke har set filmen, abjiceres.

5.4.6 Delkonklusion

Vi har i dette analyseafsnit behandlet, hvordan der gøres evaluering gennem håndsoprækning for at blive anerkendt som god elev af læreren i en undervisningssituation, hvor der ikke er et decideret evalueringsredskab.

Lærerkategorien er i denne evalueringssituation en kategori, der i høj grad fikserer magt. Magten kommer tydeligt til udtryk i, hvordan lærerens strukturelle orden i denne situation efterleves af alle elever. De elever, som ikke har det nødvendige udgangspunkt for at deltage, da de ikke har set den film, undervisningen handler om, får ikke engang mulighed for at gøre håndsoprækning. Der er således i denne situation et kriterium, eleverne skal leve op til, for overhovedet at deltage.

Der er i denne evalueringssituation en blanding af en synlig og usynlig praksis, ligesom vi så udfoldet i analyseafsnittet ”Læseprøven”. Det er synligt for eleverne, hvad de skal gøre for at producere legitim tekst, men de implicitte kriterier, eleverne skal leve op til for at konstitueres som gode, er usynlige. Det kan tænkes, at engelsktimen, qua sin meget formative praksis, har et større fokus på en længerevarende udviklingsproces i højere grad end situationerne, hvor der indgår evalueringsredskaber. Dette gør også, at læreren i højere grad anerkender ud fra individuelle kriterier, da det netop er den langsigtede udvikling, der er i fokus i denne time.

Elevernes enkeltstående, faglige præstationer træder i baggrunden som kriterium for at gøre god elev, da læreren er bekendt med alle elevernes faglige niveau, og der skal mere end én god præstation til at ændre på, hvordan en elev konstitueres som mere eller mindre god. Der skal en mere dybdeliggende udvikling i, hvordan der gøres elev, før en elev konstitueres som rigtig god.

6. Konklusion

Vi vil i dette afsnit udfolde, hvad vi har fundet frem til i vores arbejde med problemstillingen, hvordan man skal gøre evaluering for at gøre elev. Noget af det første, vi fandt ud af, var, at måden en elev gør evaluering har stor betydning for, om eleven bliver til som god. Hvis en elev subjektiveres som eksempelvis faglig stærk eller 12-talselev, så er chancen for, at eleven subjektiveres som god, større.

Der er blevet klart for os gennem analysen, at synlighed er en væsentlig faktor i forhold til, hvordan man gør god elev. I evalueringssituationerne så vi, hvordan en synlig praksis med synlige kriterier for, hvordan man skal gøre evaluering medfører, at langt flere elever formår at producere legitim tekst. Det betyder ikke, at eleverne ikke formår at blive til som gode elever, når der er en usynlig praksis med implicitte kriterier, men der skal mere forhandling til. Denne tendens viser, hvor vigtig synlighed er i forbindelse med evaluering, dens formål og de kriterier, den medfører.

Det er gennem arbejdet med specialet ligeledes blevet klart, at evalueringens betydning for, hvordan elever bliver til som gode elever, i høj grad bestemmes af lærerne. Lærerne spiller en central rolle i forhold til, hvordan evalueringsrummet sættes, og hvilke kriterier, eleverne skal leve op til for at gøre god elev. Lærernes individuelle måder at rammesætte evalueringsrummet får derfor stor betydning for, hvilke måder at gøre evaluering, der bliver legitime. I denne forbindelse bliver det derfor vigtigt, at lærerne forstår evalueringsgrundlaget, og kan se et klart formål med evalueringen, så dette kan synliggøres i rammesætningen af evalueringsrummet for eleverne.

Vi har fundet frem til, at selvom lærerne alle rammesætter et (mere eller mindre synligt) formativt kriterium forbundet med evaluering og evalueringsredskaber, så gør elever ofte evaluering ud fra summative kriterier som eksempelvis karakterer. Derfor bliver evalueringssituationerne til bedømmelsessituationer for eleverne, hvor det er præstationer fremfor kompetencer, som der er i centrum. Denne opdeling mellem lærernes ofte formative og elevernes ofte summative måder at gøre evaluering konstitueres i en kamp om, hvem der får definitionsmagten over, hvordan der skal gøres evaluering. Eleverne kæmper på den ene side for at få lov til at gøre karakterer og lærerne prøver at skabe et formativt evalueringsrum. Eleverne skal derfor navigere mellem de forskellige forventninger til dem for at blive til som gode elever i klassen, hvor både lærernes og elevernes mening har betydning.

Som afrunding på dette speciale, vil vi gerne slå et slag for, at det har betydning for eleverne, hvordan der gøres evaluering – både i klasserummet og i samfundet. Hvis Danmark skal have verdens

bedste folkeskole, så hjælper det ikke at gøre evaluering blindt, fordi netop synligheden for eleverne af, hvorfor de skal gøre evaluering, får stor betydning for, hvordan de bliver til som gode elever.

7. Litteratur

Andersen, K. E. & Andreasen, K. (2011): *Værdier i grundskolens evaluering gennem tiden*. I: Andreasen, K., Friche, N. & Rasmussen, A.: *Målt & Vejet – Uddannelsesforskning om evaluering*. 1. udgave, 1. oplag. Aalborg Universitetsforlag.

Andreasen, K. (2011): *Summative test i formativ praksis*. I: Andreasen, K., Friche, N. & Rasmussen, A. (2011): *Målt & Vejet – Uddannelsesforskning om evaluering*. 1. udgave, 1. oplag. Aalborg Universitetsforlag.

Andreasen, K., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (2015): *Introduktion – test som historisk og socialt fænomen*. I: Andreasen, K., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (red.): *Test og prøvelser – Oprindelse, udvikling, aktualitet*. 1. udgave. 1. oplag. Aalborg Universitetsforlag.

Andreasen, K., Friche, N. & Rasmussen, A. (2011): *Evaluering i uddannelsespolitik og praksis*. I: Andreasen, K., Friche, N. & Rasmussen, A. (red.): *Målt & Vejet – Uddannelsesforskning om evaluering*. 1. udgave, 1. oplag. Aalborg Universitetsforlag.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003): *Hverdagslivet som grundlag for viden*. I: Berger, P. L. & Luckmann, T.: *Den sociale konstruktion af virkeligheden – en videnssociologisk afhandling*. Akademisk Forlag.

Bernstein, B. (2001): *Klasseforskelle og pædagogisk praksis*. I: Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. 1. udgave. Akademisk Forlag.

Bernstein, B. (2001): *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter*. I: Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. 1. udgave. Akademisk Forlag.

Borgnakke, K. (2008): *Evalueringsstrategier – i den pædagogiske kontekst*. I: Borgnakke, K. (2008): *Evalueringens spændingsfelter*. 1. udgave. Forlaget Klim.

- Brinkmann, S. (2010):** *Etik i en kvalitativ verden*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder – en grundbog. 1. udgave, 2. oplag.
- Chouliaraki, L. (2001):** *Pædagogikkens sociale logik*. I: Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.): Pædagogik, diskurs og magt. 1. udgave. Akademisk Forlag.
- Cohen, L., Manion, K. & Morrison, K. (2011):** *Interviews*. I: Research Methods in Education – Seventh edition. Routledge: New York.
- Dahler-Larsen, P. (2006):** *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. 1. udgave, 1. oplag. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003):** *Evaluerings konstitutive virkninger*. I: Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K.: Tendenser i evaluering. 3. oplag. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003):** *Tendenser i evaluering – en introduktion*. I: Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K.: Tendenser i evaluering. 3. oplag. Syddansk Universitetsforlag.
- Esmark, A., Lausten, C. B. & Andersen, N. Å. (2005):** *Social konstruktivistiske analysestrategier – en introduktion*. I: Esmark, A., Lausten, C. B. & Andersen, N. Å.: Social konstruktivistiske analysestrategier. 1. udgave. Roskilde Universitetsforlag.
- Gleerup, J. & Wiedemann, F. (2011):** *Et skoleudviklingsperspektiv på evaluering – en lærende evalueringskultur*. I: Petersen, B. V. & Thrane, M. (red.): Evaluering i skolen. 1. udgave. Forlaget Klim.
- Hattie, J. (2014):** *At afslutte lektionen*. I: Hattie, J.: Synlig læring – for lærere. 1. udgave. 6. oplag. Dafolo Forlag.
- Hattie, J. (2014):** *Tankesæt hos lærere, skoleledere og systemer*. I: Hattie, J.: Synlig læring – for lærere. 1. udgave. 6. oplag. Dafolo Forlag.

Helms, S. & Rudbeck, M. (2009): *Hvad er det, du hører, de voksne snakker om? – en integreret specialeafhandling i pædagogisk og psykologi om folkeskoleelevers subjektiveringsmuligheder i elevplansperspektiv.* Roskilde Universitet.

Høgsbro, K. & Rieper, O. (2003): *Formativ evaluering.* I: Dahler-Larsen P. & Krogstrup H. K.: *Tendenser i evaluering.* 3. oplag. Syddansk Universitetsforlag.

Jensen, T. P. (2011): *PISA en makroevaluering af uddannelse.* I: Andreasen, K., Friche, N. & Rasmussen, A.: *Målt & Vejet – Uddannelsesforskning om evaluering.* 1. udgave, 1. oplag. Aalborg Universitetsforlag.

Jensens, S. M. (2008): *Feltarbejdet og de metodologiske afsøgninger.* I: Jensen, S. M.: *Mellem rum. Om unges identiteter og fællesskaber i og uden for skolen – i forstaden, på landet og i byen.* 1. udgave. Forskerskolen i Livslang Læring.

Jensens, S. M. (2008): *Om identifikation og intersektionalitet – køn, etnicitet og alder.* I: Jensen, S. M.: *Mellem rum. Om unges identiteter og fællesskaber i og uden for skolen – i forstaden, på landet og i byen.* 1. udgave. Forskerskolen i Livslang Læring.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005): *Observationer i en interaktionistisk begrebsramme.* I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N.: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv.* 1. udgave, 3. oplag. Han Reitzels Forlag.

Kampmann, J. (1998): *Børn som informanter.* I: Børneperspektiv og børn som informanter. Arbejdsnotat nr. 1. Børnerådet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Etiske spørgsmål i forbindelse med interview.* I: Kvale, S. & Brinkmann, S.: *InterView – introduktion til et håndværk.* 2. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Krøjer, J. (2006): *Kritisk forskning og forskellige forandringsperspektiver – en teoretisk tilnærmelse.* I: Nordiske Udkast: Journal for critical social science. Årgang 34, nr. 2.

Launsø, L. & Rieper, O. (2000): *Forskningsprocessen – dataindsamlingsmetoder*. I: Launsø, L. & Rieper, O.: *Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*. 4. udgave, 1. oplag. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Nordenbo, S. E. (2011): *Test og testning i folkeskolen – baggrund, argumenter og empiri*. I: Petersen, B. V. & Thrane, M. (red.): *Evaluerings i skolen*. 1. udgave. Forlaget Klim.

Pedersen, O. K. (2011): *Skolen og den opportunistiske person*. I: Pedersen, O. K.: *Konkurrencestaten*. 1. udgave, 7. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, B. V. & Thrane, M. (2011): *Indledning*. I: Pedersen, B. V. & Thrane, M. (red.): *Evaluerings i skolen*. 1. udgave. Forlaget Klim.

Raudaskoski, P. (2010): *Observationsmetoder (herunder videoobservation)*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 1. udgave, 2. oplag.

Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. 1. udgave. Forlaget Samfundslitteratur.

Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005): *Interview i en tangotid*. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N.: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. 1. udgave, 3. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, D. M. (2005): *At forske i komplekse tilblivelser – kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning*. I: Jensen, T. B. & Christensen, G. (red.): *Psykologiske & pædagogiske metoder – kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. 1.

Tanggard, L. & Brinkmann, S. (2010): *Interviewet: Samtalen som forskningsmetoden*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 1. udgave, 2. oplag.

Internetkilder

www.retsinformation.dk:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164133>

Lokaliseret på world wide web 20 juli 2016.

www.uvm.dk:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Ungdomsuddannelse/Uddannelsesparathed/Omvurderingen>

Lokaliseret på world wide web 20 juli 2016.