

# Karaktergivning i praksis

13-skalaen og gymnasiet

Ph.d. afhandling Tanja Miller

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet

Ph.d. afhandling, Tanja Miller

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

Juni 2004

Hovedvejleder: lektor dr. phil. Harry Haue, Syddansk Universitet

Bivejleder: Direktør Palle Rasmussen, Aalborg Universitet

*Døm ikke, for at I ikke selv skal dømmes. For den dom, I dømmer med, skal I selv dømmes med, og det mål, I måler med, skal I selv få tilmålt med Mathæus 7, 1-2*

## **Forord**

At lave denne afhandling har involveret mange mennesker og jeg takker jer alle her for feedback, opmuntrende ord og kritiske kommentarer.

Men en særlig tak vil jeg rette til:

- Viborg Amt
- Rektor Marianne Mide, Skive Gymnasium og Hf for støtte og tillid
- Lærere og ledere ved gymnasiet i Nykøbing Mors for medvirken i pilotprojekt
- Lærere og ledere ved respondent skolerne. En stor tak for jeres åbenhed og hjælpsomhed
- Og en særlig stor tak for hvert interview og for at give mig adgang til observationer
- Til alle mine børn og min mand for bare at være der
- Til min hovedvejleder Harry Haue
- Til alle ansatte og medstuderende på DIG

*The connection between assessment and learning is too multi-faceted and related to the whole of teaching and learning to be able to be dealt with in isolation. We have to tackle it by taking a holistic and systemic view of teaching, learning and assessment (Boud 1995)*

Citatet udtrykker på bedste måde den kompleksitet, der hersker i sammenhænge mellem vurdering, undervisning og læring. Men angiver dog veje ind i kompleksiteten, hvilket afspejler sig i nærværende afhandling.

Tanja Miller, Aalborg, 2004

## Indholdsfortegnelse

1. Problemstilling og problemformulering	1
1.1. Disponering	7
2. Teoretiske og metodiske standpunkter	9
2.1. Videnskabsteoretiske overvejelser	9
2.2. Empirisk historisk undersøgelse	12
2.3. Empirisk aktuel undersøgelse	14
2.4. Undersøgelsesdesign	30
2.5. Triangulering og validitet	44
2.6. Summarisk om operationalisering af begreberne	45
3. Karaktergivning historisk	50
3.1. Betænkning nr. 269	55
3.2. Karakterudvalgets arbejde	88
3.3. 13-skalaen	102
3.4. Evalueringsregler 1963 – 99	110
3.5. Karakterdebatten i 1960'erne	122
3.6. Karakterdebatten i 1970'erne	129
3.7. Karakterdebatten i 1980'erne og 1990'erne	139
3.8. Sammenfatning	147
4. Karaktergivning aktuelt	155
4.1. Indledning	155
4.2. Karaktergivningens karakter	156
4.3. Karaktergivning og praksisfællesskaber	211
4.4. Karaktergivning og aktive diskurser	245
4.5. Refleksion over teoriramme og dataindsamling	288
5. Konklusion	294
Litteraturliste	311
Resume	319
Abstract	323
Bilag 1 + 2	327



# 1. Problemstilling og problemformulering

Forskning i bedømmelse, vurdering og evaluering i en skoleinstitutionel kontekst drejer sig ofte om at undersøge validitet og reliabilitet af karaktergivning og prøver. Denne afhandling tager sit udgangspunkt i skolehistorie og skolepraksis og har som sit fokus at forstå de betydningsdannelser, aktører knytter til evaluering i form af karaktergivning i løbet af uddannelsen. Karakterernes validitet og reliabilitet er ikke gjort til et selvstændigt forskningsobjekt, derimod fokuserer jeg på at forstå, hvordan karaktererne bliver til, og hvordan de omsættes af elever i deres skolehverdag.

## Præsentation af kontekst og objekt

Evaluering som *videnskabeligt og praktisk begreb* blev for alvor formet i takt med nationalstaternes bestræbelser på at skabe velfærdsstater i kølvandet på anden verdenskrig. Sputnik 1 i 1957 satte således skub i specielt USA's interesse i at udvikle samfundet gennem større økonomisk vækst og lighed. Midlerne hertil blev mere og bedre uddannelse til flere og bekæmpelse af fattigdomsproblemer. Dermed blev der også skabt grundlag for en interesse i at udvikle evaluering som et redskab til at styre, vurdere og kontrollere store offentlige økonomiske og sociale reformprogrammer. Formelle evalueringer fik en ny eksistensberettigelse. I Danmark dukker begrebet op i slutningen af 60'erne, og siden er evalueringsaktiviteter tiltaget betydeligt i både mængde og kompleksitet.

For overhovedet at kunne danne sig et nogenlunde overblik over dette hastigt voksende felt er det nødvendigt at kategorisere ud fra bestemte principper. Sådanne principper er blevet formuleret af den australske og amerikanske matematiker, filosof og evalueringsforsker Michael Scriven, som i de sidste fyrrer år har bidraget til udvikling af evalueringsforskning ved at generere nye vinkler og termer. Michael Scriven er mest kendt for sin bestemmelse af summativ og formativ evaluering som to forskellige typer evaluering, der, afhængigt af konteksten, kan fungere sammen eller udgøre et spændingsfelt. Forudsætningen for denne skelnen formulerer han således:

The function of evaluation may be thought of in two ways. At the methodological level, we may talk of the *goals* of evaluations; in a particular sociological or peda-

gological context we may further distinguish several possible *roles* of evaluation<sup>1</sup>

Scriven navngiver de to roller og skriver ved denne lejlighed historie inden for evalueringsforskning:

As a matter of terminology, I think that novel terms are worthwhile here, to avoid inappropriate connotations, and I propose to use the terms “formative” and “summative” to qualify evaluation in these roles<sup>2</sup>

Formålet med en given evaluering vil være bestemmende for forholdet mellem disse anvendelsesmuligheder eller roller. Lad os sige, at formålet med en evaluering kunne være at differentiere en gruppe elever. I det tilfælde måtte man anvende en summativ evaluering, som skulle kunne generere en viden om spredningen i fx kundskaber. En sådan evaluering kunne udarbejdes ved at lade et stort antal elever svare på en række spørgsmål og dernæst lade de spørgsmål, alle kan besvare korrekt, glide ud i den endelige udgave af testen, så denne kan genere viden om differentiering. Hvis vi tænker formativ evaluering ind i denne hypotetiske kontekst, bliver det klart, at bestræbelserne på at forbedre undervisningen ville komme til at stå direkte i modsætning til formålet, nemlig differentiering. I en sådan situation vil der ikke bare opstå et spændingsforhold mellem summativ og formativ evaluering, men et direkte modsætningsforhold. Men formative evalueringer kan ikke stå alene uden forbindelse til summativ evaluering, idet resultaterne da ikke ville kunne skelne mellem godt og dårligt og dermed ikke være en evaluering. Formative evalueringer kan levere forklaringer, undersøgelsesresultater og diagnoser, men kan ikke optræde som kvalitetsvurdering. Og da en værdiorientering er *hjertet* i evaluering – uafhængig af kontekst – må en sådan værdibaseret vurdering kunne foretages, før aktiviteten kan betegnes som evaluering.

## **Gymnasiets udvikling**

Det almene gymnasium fik sit navn i 1988 – før den tid kaldtes skoleformen slet og ret Gymnasiet . Navneforandringen markerer den samfundsmæssige uddifferentiering af systemer og subsystemer, der opretholdes og skabes ved selvreference og gennem definitioner af omverdenen. I 1988 blev ungdomsuddannelserne på én og samme gang ligestillede og promoveret som forskellige. Ligestillingen gjaldt lige adgang til at søge videregående uddannelser på højere læreanstalter, og profileringen skete gennem koderne alment-, handels- og teknisk gymnasium. Det almene gymnasium har en særstatus, som den uomtvisteligt mest populære

ungdomsuddannelse. Ligestillingen af de formelle kompetencer har ikke påvirket de unges valg i særlig høj grad; den procentvise andel af en ungdomsårgang, der søger til det almene gymnasium, er fortsat stigende.

Min historiske fortælling begynder dog allerede i slutningen af halvtredserne, hvor undervisningsinspektør og socialdemokraten, Sigurd Højby, igangsatte og personligt stod i spidsen for et gigantisk reformarbejde. Reformarbejdet tog bl.a. sigte på at skabe en overgang mellem grundskole, gymnasium og videregående uddannelse. Skolereformen vil i et senere kapitel blive behandlet indgående, da det er i denne kontekst 13-skalaen bliver konstrueret. Med reformen blev de formelle *forudsætninger* skabt for den søgning, gymnasiet siden har oplevet, idet de indholdsmæssige forandringer blev fulgt af en vældig kvantitativ ekspansion. I planlægningen af de mange nye gymnasier var en af målsætningerne, at alle unge med de fornødne evner skulle have adgang til en gymnasieskole inden for en rimelig geografisk afstand og uden for store personlige udgifter. Dette sikredes ved, at skolebyggeriet blev spredt ud i alle regioner, og at unge fra de tyndest befolkede dele af landet kunne få transportudgifterne betalt. Dette forklarer naturligvis ikke alene væksten i elevmassen – fra 10 % af en ungdomsårgang i begyndelsen af 60'erne til ca. 36 %<sup>3</sup> her i begyndelsen af det nye årtusind – men det udgør de konkrete historiske forudsætninger herfor. I de forløbne 40 år har den samfundsmæssige udvikling generelt skabt større efterspørgsel efter flere og bedre uddannede. Den samfundsmæssige kontekst, hvori gymnasiet har udviklet sig, kan i helt brede vendinger beskrives som udviklingen fra industrisamfund til videnssamfund<sup>4</sup>. At gymnasiet er blevet en publikumssucces fortæller indirekte historien om, at gymnasiets rolle i den mellemliggende periode har ændret sig. Gymnasiet var før en skole, der uddannede en elite og på den måde bidrog til reproduktion af de eksisterende sociale differentieringer, idet en studentereksamen automatisk gav adgang til videregående universitære uddannelser. Gymnasiet er i dag en skole, hvis rolle mere er at medvirke til en kvalificering og en selektion igennem selve *uddannelsesprocessen*, hvor bl.a. karaktergennemsnit indikerer, hvor godt den enkelte elev klarer sig, og som har afgørende indflydelse på, hvilke uddannelsesmuligheder, der reelt er tilgængelige for den nybagte student. Uddannelsessøgemønstret er tilsvarende differentieret, idet kun ca. 45 % af de matematiske studenter og ca. 30% af de sproglige tager en lang videregående uddannelse. Og som det fremgår af nedenstående tabel, vælger stort lige så mange af studenterne, totalt set, en mellemlang videregående uddannelse. Derimod er søgningen til de korte videregående uddannelser fortsat ret beskeden.

Påbegyndt videregående uddannelse opdelt på uddannelsens varighed. Tværsnitsberegning af uddannelsesadfærd i 1995.

	KVU	MVU	LVU	I alt
Gym, mat.	4,8%	26,2%	45,8%	76,8%
Gym, spr.	3,4%	34,7%	31,3%	69,4%
Hf	6,2%	41,3%	14,6%	62,1%
Hhx2)	6,5%	17,2%	6,6%	30,3%
Htx	16,0%	30,6%	21,1%	67,7%

Forskellen er altså, at mens selektionen tidligere foregik *inden* optagelsen på gymnasiet, foregår den nu *under* selve uddannelsesprocessen<sup>5</sup>.

### **Evalueringstraditioner**

Evaluerings som fænomen optræder første gang i en gymnasial kontekst i forbindelse med den såkaldte 'lille reform' fra 1971. Det er dog først med bekendtgørelsen om eksamen og karakterer fra 1973<sup>6</sup>, at reglerne om "løbende evaluering" bliver indført. Spørgsmålet er nu, hvor inspirationen til den løbende evaluering stammede fra, og hvordan disse nye former tænkes at kunne sameksistere med karaktergivning. Forsøget på at kategorisere evalueringsaktiviteter ved hjælp af begreberne ekstern, intern evaluering og løbende evaluering, som det var tilfældet i bekendtgørelserne i perioden 1973 til 1993, har den svaghed, at det ikke klart fremgår, hvad det er, kategoriseringen forsøger at skelne imellem. Det vigtigste kendetegn ved evalueringer i nærværende projekt er *anvendelse* – altså at se på, i hvilke kontekster evalueringerne foregår og ved at undersøge formålene med evalueringerne *under og som afslutning på* uddannelsesprocesserne<sup>7</sup>. Når hovedvægten lægges på *anvendelse* af evaluering, bliver spørgsmålet nu om karaktergivning i sin anvendelsesform kan rubriceres som løbende evaluering, hvilket implicerer spørgsmålet om, hvorvidt karaktergivning er en summativ eller formativ

evalueringsform. Eller begge dele. Det endnu mere grundlæggende spørgsmål, om karaktergivning overhovedet er en evalueringsform, diskuteres i det evalueringsteoretiske afsnit. Den nævnte forskel mellem summativ og formativ evaluering kan kort udtrykkes som:

In its formative function evaluation is used for improvement and development of an ongoing activity (or program, person, product etc). In its summative function evaluation is used for accountability, certification, or selection<sup>8</sup>.

Den væsentligste forskel på disse evalueringsformer er kvaliteten af de informationer, de kan frembringe. Ved summativ evaluering sker der en produktvurdering, typisk som afslutning på et undervisningsforløb, fx eksamen, mens den formative er feedbackprocesser undervejs i læreprocesserne. Om en given karaktergivningsanledning bedst rubriceres som formativ og/eller summativ evaluering, vil afhænge af de betydningstilskrivninger, karaktererne giver anledning til. Det er derfor, at karaktergivning må underkastes konkrete empiriske undersøgelser. Dette leder til spørgsmålet om, hvordan karaktergivning omsættes i praksis af de involverede. Ligeledes kan det også være givtigt at undersøge karaktergivnings- og modtagelsesprocesser som sociale processer, der åbner for at undersøge fænomenet inden for en bredere socialiserings- og psykologisk/pædagogisk ramme.

Som denne korte præsentation viser, må der nødvendigvis empiriske undersøgelser af karaktergivning i praksis til for at kunne udtale sig om denne evalueringsforms roller *under* uddannelsesprocessen. Indikatorer på funktioner findes i formerne og i de diskursive kontekster, hvori de er indlejrede. Antagelsen lyder da således: Er der tale om en summativ anvendelse af karaktererne, peger dette på en funktion, der kunne kaldes legitimering og sanktionering af elevers rettigheder til at modtage undervisning og til at indgå i kollektive læreprocesser, mens en formativ anvendelse af karaktererne peger på en funktion, der kunne kaldes legitimering af elevers muligheder for at forbedre og udvikle egne og kollektive læreprocesser. Dette leder frem til følgende problemformulering:

## Problemformulering

**Afhandlingens sigte er at belyse debatten om karaktergivningen i det danske gymnasium 1958-2000 i relation til begrebet løbende evaluering med henblik på at karakterisere og forstå den aktuelle vægtning af karaktergivningens formative sider.**

Der er tale om to lige højt vægtede undersøgelsesområder.

Den historiske undersøgelse vil omfatte en undersøgelse af 13-skalaens tilblivelseshistorie med den hensigt at identificere implicite diskurser om uddannelse, undervisning og elevpræstationer. Samt undersøge aktørernes holdninger til karaktergivning og løbende evaluering i perioden med henblik på at følge udviklingen op til år 2000. Området udgør et selvstændigt forskningsobjekt, samtidig med at resultaterne herfra danner grundlag for en vinkling af bearbejdningen af de empiriske data. Det er således afhandlingens intention at bidrage selvstændigt til skolehistorien såvel som til karakterforskningen.

Den empiriske undersøgelse er tilrettelagt som en etnometodologisk undersøgelse af karaktergivningspraksis med henblik på at klargøre, om den løbende evaluering i form af karaktergivning optræder som summativ og/eller formativ evaluering. Herunder om 13-skalaen anvendes normorienteret og/eller målorienteret i praksis. Desuden vil der med udgangspunkt i resultaterne af den historiske undersøgelse blive foretaget en diskussion af aktuelle diskurser om uddannelse, elever og undervisning.

### 1.2. Disponering

Afhandlingen vil først præsentere teoretiske standpunkter og metodiske overvejelser<sup>9</sup>. Det drejer sig om teoretiske afklaringer vedrørende evaluering, historisk undersøgelse og overvejelser over sociale processer i praksisfællesskaber. Disse teoretiske overvejelser munder ud i to undersøgelsesdesign (den historiske fortælling og en empirisk undersøgelse). Kapitel 3 udgør den historiske undersøgelse, der omfatter analyse af dele af den røde betænkning og af karakterudvalgets arbejde med at udforme en ny karakterskala. Karakterudvalgets arbejde har ikke før været bearbejdet med afsæt i primære kilder og udgør på den måde et originalt bidrag til skolehistorien. I nærværende projekt er intentionen tillige en tilvejebringelse af viden om,

hvilke temaer og diskurser, der prægede diskussionerne, og som dermed er indlejret i selve skalaen. Intentionen med at behandle de primære kilder har bl.a. været at undersøge forbindelser mellem 13-skalaen og Blooms taksonomi, da en sammenhæng meget klart opfattes som et faktum af mange gymnasielærere og på den måde udgør en dynamisk og levende diskurs, der knytter bestemte typer af kundskabsstrukturer til evalueringskriterier. Derpå følger en fremstilling af debatten om karaktergivning i perioden 1960 – 1999. Denne er struktureret således, at gymnasielæreres, politikeres og forskeres bidrag til debatten behandles adskilt. Det er vigtigt at bemærke, at ”the state of the art” er placeret i denne del af undersøgelsen, hvor også udviklingen af regelsættene om evaluering bliver behandlet. Kapitel 4 udgør analyserne af de aktuelle empiriske data. Konkretisering af forskningsspørgsmål sker i forbindelse med analyser af de empiriske datasamlinger, der vil blive fremstillet tematisk og knytte sig stramt til formuleringerne af afhandlingens sigte. Kapitel 5 indeholder afhandlingens konklusioner. Sluttelig en perspektivering, hvor disse konklusioner eller dele deraf relateres til resultater, som forskningen om den sociale arvs betydning for fordelingen af den kulturelle kapital har frembragt. Jeg forsøger her at belyse det uafklarede spørgsmål, om uddannelsessystemet i det store og hele reproducerer den eksisterende fordeling af goderne, eller om det netop er gennem uddannelsesprocesserne, der produceres nye mønstre<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Michael Scriven: *“The Methodology of Evaluation”*, Aera Monograph Series on Curriculum Evaluation nr.1 1967. s.40

<sup>2</sup> Samme s.43

<sup>3</sup> Beregning foretaget af Gl.’s sekretariat april 2002 på baggrund af dette års søgetal.  
[www.gymnasieskolen.dk](http://www.gymnasieskolen.dk)

<sup>4</sup> Videnssamfundet og Det refleksive moderne samfund optræder her som synonymmer

<sup>5</sup> Palle Rasmussen: *Social arv i uddannelsesprocessen*. Arbejdspapir nr. 27 om social arv. SFI. 1999

<sup>6</sup> Eksamensordning og karaktergivning. BEK af 12. marts 1973

<sup>7</sup> Overførte årskarakterer, der optræder på eksamensbeviset, men som er givet ved intern bedømmelse er her ment som afslutning på uddannelse

<sup>8</sup> Ernest House: *New directions in educational evaluation*. Philadelphia. 1986 s.17

<sup>9</sup> Lotte Reinecker og Peter Stray Jørgensen: *Den gode opgave – opgaveskrivning på videregående uddannelser*. s. 280. Samfundslitteratur. Frederiksberg. 2001

<sup>10</sup> Henning Salling Olesen: Uddannelse og samfundsudvikling i Heine Andersen: *Sociologi – en grundbog til et fag*. København. 2000

## 2. Teoretiske og metodiske standpunkter

Det følgende er en præsentation af afhandlingens teoretiske grundlag og metodiske afklaringsprocesser, der munder ud i en beskrivelse af et historisk og empirisk undersøgelsesdesign. Men først nogle overordnede videnskabsteoretiske overvejelser.

### 2.1. Videnskabsteoretiske overvejelser

Et af de store videnskabsteoretiske spørgsmål er, hvilken status 'virkeligheden' skal have, hvilket multipliceres, når den virkelighed, der stilles spørgsmål til, eksisterer i en fortids-, nutids- og fremtidsdimension. Diskussionen er vanskelig, fordi virkeligheden jo er i og omkring os og derfor erkendes som noget helt uden for diskussion. Med reference til virkeligheden, der erkendes i form af primære eller sekundære erfaringer, føler man sig på sikker grund, men som et gammelt ordsprog siger, er det ikke alt, der glimter, der er af guld. Vi kan ikke stole på, at virkeligheden i virkeligheden er, som den tager sig ud for vore sanser, men må underkaste perceptionen en undersøgelse og finde ud af, hvad der styrer de erkendelsesprocesser, der fører til, at vi netop ser verden på en bestemt måde. Dette peger på inddragelse af psykologiske og sociologiske teorikonstruktioner, der på forskellig vis arbejder med at finde og karakterisere forbindelseslinjer mellem individ og det kollektive og mellem individ og den fysiske verden. Hvad det epistemologiske grundlag angår, afvises det, at der skulle kunne etableres et privilegeret og objektivt sted, hvorfra undersøgelser kan foregå. Dette sker i erkendelse af, at den viden, der kan genereres om 'det virkelige', er noget konstrueret, der både tager udgangspunkt i og bidrager til et billede af konkurrerende forståelser af givne fænomener, der sættes ind i verden og får betydning gennem klassifikationer, begreber og kategorier. Eftersom forskeren ikke kan stille sig uden for denne verden skabt gennem konkurrerende forståelser, beskrivelser og kategoriseringer, må forskningsprocessen omfatte overvejelser over og præciseringer af, hvorfra iagttagelser foregår. Dette har som konsekvens, at det genstandsfelt, der udgør forskningens substans, ikke findes i virkeligheden, *før* forskeren konstruerer det, så det at skabe sig et genstandsfelt er i sig selv en vigtig del af forskningsprocessen.

Socialkonstruktivismen er ikke en fasttømret og entydig videnskabsteoretisk retning, men derimod betegnelsen for en række forskellige bidrag til den fortløbende diskussion af, hvordan og hvad mennesket erkender, knyttet sammen med forskellige opfattelser af det



ontologiske spørgsmål. Lidt mere udfoldet spørges der til, hvordan virkeligheden skal opfattes. Ligger virkeligheden derude, for menneskets fødder og uafhængigt af mennesket, eller bliver virkeligheden til i menneskets erkendelse af virkeligheden og dermed kun til noget, der træder i karakter i og med det optræder i menneskets bevidsthed? De mest radikale socialkonstruktivister er af den opfattelse, at virkeligheden ikke findes uden for den menneskelige bevidsthed. Den er skabt i menneskets billede af verden. Andre skelner mellem den fysiske verden og de sociale fællesskabers verden<sup>1</sup> med henvisning til, at den fysiske verden eksisterede, før mennesket blev til, mens det sociale fællesskabs verden først bliver til i løbet af menneskehedens historie. Hver ny generation føjer nyt til denne virkelighed, men er også dømt til at erkende og konstruere den samfundsskabte virkelighed i fragmenter og fra den position at bidrage til dens opretholdelse og forandring. Hermed siges, at virkeligheden eksisterer uafhængigt af mennesket og forud for mennesket, uanset om vi taler om den fysiske eller de sociale fællesskabers verden, men erkendelsen af den bliver konstrueret og vil være filtreret gennem etablerede diskurser og eksisterende begrebsliggørelser af denne virkelighed.

I min analyse af udvalgte historiske levn anvendes nogle pointer fra Faircloughs<sup>2</sup> diskursanalytiske teoriapparat, som netop deler denne opfattelse af forholdet mellem det materielle og erkendelse. Standpunktet betyder, at de beskrivelser af verden, som mennesket og dermed videnskaben frembringer, sker gennem en proces, hvor virkeligheden bliver 'skabt' gennem de bestemte snit og begreber, virkeligheden beskrives, forstås og forklares ved hjælp af. Det bliver af allerstørste betydning at stille spørgsmål ved de velkendte kategorier, der optager feltet, specielt de kategorier, der af aktører og i strukturer opleves og opfattes som allermest naturlige og uden for diskussion. Ved at sætte fokus på netop disse kategorier og spørge *til* dem og ikke *fra* dem<sup>3</sup>, kan der etableres en kommunikation med feltet, men ikke på feltets egne præmisser. Fx når de normative tekster anvender evaluering som fællesbetegnelse for bedømmelse og vejledning, er det ikke ensbetydende med, at også aktører i feltet vil gøre det. Endsige pædagogisk forskning. Men idet ingen kan sætte sig ud over diskurser, og idet virkeligheden kun kan undersøges gennem positioneringer og rammesætning, vil enhver undersøgelse være underlagt den selv samme logik. Det vil sige, at kravet til forskeren, der skal kunne leve op til videnskabelige standarder om validitet og reliabilitet, må omfatte refleksivitet over egne positioneringer og stor grundighed i formidling af hvilke valg og fravalg, der som resultat har det genstandsfelt, der undersøges. De undersøgelsesdesign, denne afhandling benytter sig af, er således et resultat af teoretiske og metodiske overvejelser, der er gået forud for den historiske og empiriske undersøgelse.

## Konsekvenser for forskningen/afhandlingen

Når det afvises, at der kan findes et privilegeret sted, hvorfra genstandsfeltet kan konstrueres og iagttages, er det ensbetydende med krav til forskeren om at præcisere, begrunde og klargøre gennem alle afhandlingens dele, hvorfra iagttagelserne sker. Hvilken optik genstandsfeltet betragtes med. Begrebet karaktergivning er det nøglebegreb, hvorom alt andet i denne afhandling roterer, og som en konsekvens af den beslutning følger, at undersøgelsens genstandsfelt må konstrueres sådan, at det bliver muligt at undersøge, *hvilke muligheder for orden*, der opstår, når kommunikationen sker omkring karaktergivning og afledte pointerede begreber og fænomener. I feltet vil aktører, rutiner, artefakter og diskurser på en og samme tid være producenter af muligheder for orden og producenter af vidnesbyrd om, hvordan (med hvilke argumenter, handlinger, vaner, mening) en given orden begrundes samt opleves som en *nødvendighed*. Det vil fx vise sig i udsagn om, at der er noget, aktørerne oplever, de er nødt til at gøre eller mene. Den historiske undersøgelse vil producere baggrunde for disse oplevelser og handlinger. Feltet producerer som en del af sin selvforståelse vitale argumentationskæder, betydningssystemer, vaner og handlemønstre, der samtidig ekskluderer andre muligheder for orden. Selvforståelsen vil indeholde momenter af tydelige modsætninger, reproduktionsmekanismer og typiske måder at håndtere konflikter og dilemmaer på, der har som fællesnævner, at de foregår inden for rammerne af en selvdefinerende og selvreferentiel social virkelighed. Dette bringer vitalitet ind i spørgsmålet om karaktergivning udført i praksis, idet karaktergivningen dermed kan iagttages i kommunikation med praksis (feltets måder at forvalte, italesætte, forstå og udføre evaluering som karaktergivning på) og i kommunikation med evaluering som tanke-, styre- og kontrolsystemer (feltets måder at forvalte, italesætte, forstå og udføre evaluering som karaktergivning på). Desuden giver det mulighed for, at forskeren kan spørge, hvilke muligheder for orden, der så at sige arves som en del af betingelserne for mulighederne for orden i en sammenvævet empirisk historisk og aktuel undersøgelse. Hvilket netop udgør den overordnede begrundelse for de historiske undersøgelser i denne afhandling.

Afhandlingens teoretiske fundament indeholder begreber der kan favne analyser af karaktergivning udført i praksis mellem karaktergivning som gøremål og karaktergivning som part i et tanke- og styre system. I den empiriske historiske undersøgelse er vægten lagt på karaktergivning og evaluering som tanke-, styre- og kontrolsystem, hvorimod den aktuelle empiriske undersøgelse sætter fokus på feltets måde at forstå, forvalte, italesætte og udføre evaluering som karaktergivning.

## 2.2. Empirisk historisk undersøgelse

Det er meget vigtigt, at en historisk undersøgelse af tidligere aktive og dominerende diskurser om evaluering ikke opfattes lineært, således at der knyttes en forventning til, at kronologien i sig selv ville kunne bringe system i mulighederne for orden, men at den opfattes som en position, hvorfra der kastes et blik ind i fortiden med det formål at vurdere arvestykkernes positioner i nutiden. Samtidig kastes et blik ind i fremtiden med henblik på identifikation af mønstre for dannelse af nye diskurser, som en tænkt fremtid må forholde sig til.

Fortiden er om muligt endnu mere kompleks end nutiden, og alle former for undersøgelser, der kan konstrueres med det formål at fremstille, hvad der foregik, eller hvordan og hvorfor, vil være en reduktion af den kompleksitet, fortællingerne blev opretholdt og udviklet ved hjælp af i bevægelsen fra fortid til nutid. Men i det øjeblik iagttagelsen indrettes til at indfange muligheder for etablering af diskurser og ikke bevæger sig ud i forklaringer af, hvorfor hvilke funktioner, strukturer, politiske holdninger, magtsystemer, der kan siges at have haft betydning for nutidens diskurser om karaktergivning og evaluering, men holder sig stringent til dette ene – at beskrive og forstå tydelige diskurser, der kommunikerer med evaluering inden for uddannelsesfeltet, da vil sådanne bestemmelser kunne åbne for et klarere syn på de aktuelle diskurser. Kan blive et mere nuancerende og overvågende øje, der i samme splitsekund selv bliver bidragsydere til aktuelle uafsluttede og åbne diskurser om evaluering i kommunikation med uddannelse. Dette er et grundvilkår for historisk forskning og viser med al ønskelig tydelighed, at historisk viden altid må ses i relation til den nutid, der efterspørger viden om afgrænsede fænomener i fortiden. Den historiske viden fremviser betingelser for muligheder for orden og skaber selv nye betingelser for muligheder for orden. Ved at afstå fra at anskue den historiske udvikling som en lineær proces med immanente udviklingslogikker bliver den historiske vidensgenerering en rekonstruktionsproces, der styres af de spørgsmål, nutiden ønsker svar på, samt de begrundelser, historikeren angiver for at stille spørgsmålene. På den måde bliver undersøgelserne cirkulære, og det sikres, at de historiske undersøgelser faktisk udtaler sig om de problemstillinger, der er rejst, og altså ikke om den virkelighed, der vitterlig var.

En del af de diskurser, der findes aktuelt i feltet, er arvegods, der overleveres fra generation til generation af aktørerne via formidling af viden om rutiner, elever, lærebøger, måder at forvalte regelsæt på, pædagogiske modeller, vaner, relationer, autoritetsforvaltning, normer og tabuer. Nogle af disse overleveringer kan udskilles som mere virksomme end andre. Den mest ekstreme form for levedygtige overleveringer kaldes anakronismer, og i en

lettere udgave indfanges fænomenet i begrebet usamtidighed<sup>4</sup>. Den historiske del af denne afhandling har som formål at indfange anakronismer og usamtidigheder i karaktergivningsprocesser og ønsker samtidig at nå frem til en forståelse af, hvilke muligheder for orden der tillader tankemønstre, rutiner, strukturer osv. at overleve og vitalisere visse diskurser i en sådan grad, at de i feltet opleves som nødvendige og nutidige. Det vil i sagens natur i høj grad være tale om det uudsagte, hvilket betyder at analyser, der bringer de identificerede diskurser fra ”fortiden” i berøring med aktuelle diskurser potentielt vil afdække indholdselementer i doxa. Uden at ville foregive at kunne eller ville udføre komplette kortlægninger af sådanne sammenfald kan intentionen beskrives som et forsøg på at besvare spørgsmålet ved hjælp af et dobbeltblik, nemlig hvordan nødvendigheden kommer til syne i fortiden og dukker op igen i den aktuelle undersøgelse.

Intentionen med den historiske undersøgelse er som nævnt identifikation af diskurser, hvorigennem relationer mellem uddannelsens mål, undervisning og vurdering er blevet italesat. Formålet er at skabe en baggrund at holde de nuværende diskurser op imod. Nogle af de historiske levn vil blive underkastet en mere traditionel kildegranskning<sup>5</sup>, men stadig inden for en socialkonstruktivistisk forståelsesramme. Det givtige ved at inddrage diskursteori er de værktøjer til tekstanalyse, der her er udviklet. Anvendelse af disse forudsætter et konkret kendskab til tiden, hvori teksten blev fremstillet og kendskab til tekstens tilblivelses- og receptionsproces. Disse sidste bestemmelser er et godt værktøj i udvælgelsesprocessen af egnede tekster, idet kun få tekster kan følges gennem processerne. En anden og vigtig pointe er, at diskurserne udpeger forskellige handlinger som mulige og relevante i situationen for samtidig at udgrænse andre. Dermed får de diskursive forståelser sociale konsekvenser og må medregnes som en faktor i positioneringen af subjekterne. Det vil sige, at forskydes balancer mellem diskurser, forskubbes samtidig balancer i positioneringer.

Eftersom jeg søger forbindelseslinjer mellem tendenser i tiden (1958 – 1963) og de konkrete skolereformer med fokus på 13-skalaen, må kravet til diskursteorien være at kunne eftersøge sådanne forbindelseslinjer. Derfor er valget faldet på den kritiske diskursteori<sup>6</sup>. Denne lægger vægt på de sociale forhold som ensartede og resistente vilkår. På trods af at diskurser forandres, og der udkæmpes kampe om det diskursive herredømme i et felt, og den sociale verden dermed forandres, anlægger den kritiske diskursanalyse det midterstandpunkt<sup>7</sup>, at den diskursive kamp er betinget af nogenlunde stabile mønstre i det sociale liv. Og den stabile ramme, der er i centrum i denne afhandling, er gymnasieskolen over en bestemt periode. Det betyder for den konkrete diskursanalyse, at denne må inddrage intertekstualitet og reception af teksten på lige fod med analyse af selve teksten. Dette minder meget om herme-

neutisk fortolkning af kildetekster<sup>8</sup>, men med den vigtige forskel, at anvendelse af kritisk diskursanalyse efterfølgende tillader forskeren at udtale sig om subjekspositioneringer. Den kritiske diskursanalyse er optaget af forandringer i diskurser, der afspejler og påvirker forandringer i det sociale liv<sup>9</sup>, og netop denne dialektik udgør en begrundelse for at inddrage denne teoridannelse. Når jeg fx analyserer indledningen til betænkning nr.269<sup>10</sup>, vælger jeg at fokusere på begrebsparret forandring/kontinuitet, og dermed genereres en viden om, hvordan diskurser repræsenteret i teksten om dette nye gymnasium vil forandre eller stabilisere mulighedsrummet for subjekspositioneringer i et kontinuum mellem fortid, nutid og fremtid. Frem til analyserne af aktuelle empiriske data vil jeg kunne udtale mig om de muligheder for subjekspositioneringer, der opleves som mulige af aktørerne.

Den kritiske diskursanalyse har udviklet forskellige principper og teknikker, men kun få begreber herfra er relevante, nemlig manifest og latent intertekstualitet og delvist en lingvistisk analyse af bl.a. ordvalg, modalitet og flerstemmighed. Dette bringer den kritiske diskursanalyse på linje med historikerens vigtigste værktøj, nemlig kildegranskning og kildefortolkning. Jeg vil slutte denne del med en understregning af, at tekstanalyse, uanset hensigt, metode eller videnskabeligt domæne, har den funktion at komme om bag teksten, hvilket indebærer fortolkninger, som teksten ikke selv umiddelbart lægger op til, og netop derfor kræves der nogle teknikker, der skaber distance mellem forsker og tekst. De forskellige strategier og værktøjer skal ansues som hjælp til at fremme en sådan fremmedgørelse i forhold til materialet.

### 2.3. Empirisk aktuel undersøgelse

Karaktergivning er et meget gammelt fænomen<sup>11</sup>, der tilsyneladende fungerer i bedste velgående i sameksistens med nye måder at udføre evalueringer på. Netop for at kunne generere en mulighed for at undersøge om karaktergivning som evalueringsmetode transformeres under påvirkning af nye evalueringsmetoder i praksis, har jeg valgt at lægge en bred definition af begrebet til grund for det videre arbejde i projektet. Den er udviklet af den svenske evalueringsforsker Evert Vedung og er senere blevet modificeret og anvendt af Peter Dahler-Larsen<sup>12</sup>. Definitionen lyder:

.. evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer<sup>13</sup>

Evaluering betyder *at vurdere* og implicerer rent logisk værdier. Disse værdier optræder implicit i evalueringskriterier og fortolkes i en konkret evalueringspraksis. De opfattes efterfølgende som implementeringer eller fortolkninger af evalueringskriterierne inden for rammerne af lokale og/eller centrale regelsæt. Definitionen ser ydermere evaluering som en systematisk generering af viden. Værdisættelse må hvile på systematisk indsamlede data og værktøjer til kodificering af disse data. Men opfylder karaktergivning sådanne kriterier? Enhver evaluering må nødvendigvis have et grundlag i form af en 'databank' for at kunne oppebære validitet og reliabilitet. Appliceres dette til uddannelsesverdenen med fokus på elevpræstationsvurderinger, vil de systematisk indsamlede data optræde under betegnelsen *bedømmelsesgrundlag*, og der vil være udviklet forskellige *faglige kodificeringer*, der kan fungere som redskaber for den enkelte udøver af faget og dermed måske sikre evalueringen en vis reliabilitet. Karaktergivningsprocesser opfylder således definitionens krav til evaluering. Men for at evalueringens resultat, den konkrete karakter, kan indgå i nogen form for kommunikation med den, hvis præstationer er blevet vurderet, må kodificeringens indhold være kendt af vedkommende og må af denne tilskrives en betydning. Hvis kritikken af de 'rene' traditionelle effektmålinger holder stik, vil en sådan objektiveret produktvurdering ikke producere viden om *hvad*, der i det afviklede undervisningsforløb har virket, men blot være en vurdering af, hvilke effekter (læring) undervisningen har afstedkommet. Det vil sige, effektmålingen kan ikke sige noget om, hvorvidt det er undervisningen eller noget helt andet, der har medført de målte effekter. For at kunne sige noget om dette må evalueringsaktiviteterne indstilles til at vurdere processernes kvalitet. Betragtes karaktergivning som effektmåling kan metoden kategoriseres som summativ evaluering og dermed ikke forventes at kommentere processer, men kun produkter.

Lærerrollen er belagt med en uddelegeret myndighed, der er defineret politisk, men også modtagerne af bedømmelserne agerer politisk ved den blotte forholden sig til resultaterne og ved, eventuelt, at åbne for forhandlinger om resultatets grundlag og reliabilitet. Som det vil fremgå af mit empiriske materiale er netop elevernes insisteren på forhandling af evalueringens resultaterne noget nyt og opleves af lærere som noget temmelig uforståeligt og ubehageligt. Evalueringer defineres tillige som retrospektive, hvilket i en gymnasiesammenhæng sker i regelstyrede tidsintervaller for karaktergivning. Der gives karakterer tre gange<sup>14</sup> om året. Men at evalueringerne udføres retrospektivt udelukker ikke, at de samme resultater kan anvendes prospektivt, hvilket fx sker, når et eksamensgennemsnit lægges til grund for optagelse på en bestemt uddannelse. Eller når en lærer giver en god årskarakter i forventning om, at

vedkommende kan opnå et godt resultat ved en eventuel eksamen. Dette leder direkte over i definitionens forankring af evalueringer til det politiske felt, der netop udpeger evalueringsgenstanden som et afgrænset aspekt af offentlig politik. Her er det uddannelsespolitikken, der er i centrum, og den politiske forankring sker gennem udformning og standardisering af evalueringsværktøjet og dets anvendelse både på makro- og mikroniveau, hvor evalueringer kan fungere både som et potentielt udviklingsredskab og kontrolinstrument. Eksistensen af en national karakterskala og vejledning i dens anvendelse knytter evalueringsaktiviteterne direkte til det politiske niveau og udgør i den uddannelsespolitiske kontekst et væsentligt styrings- og kontrolredskab. Det vil sige, at anvendelse af en national karakterskala fungerer inden for to relativt autonome og delvist adskilte systemer. På den ene side drejer det sig om et system, der kan regulere optagelse til de videregående uddannelser gennem kvalitative optagelseskrav. Systemet hviler på den antagelse, at de formelle kvalifikationer, der udtrykkes symbolsk gennem et karaktergennemsnit, korresponderer med reelle kvalifikationer. Dette sikres ved, at vurderingerne foretages af professionelle, der gennem deres professionsudøvelse har myndighed og faglig kunnen til at foretage vurderinger, og som har de fornødne formelle kvalifikationer til rådighed. På den måde placerer vurderingsprocesserne sig som en del af den pædagogiske profession og må betragtes som en færdighed, der skal tilegnes gennem teori og praksis på lige fod med øvrige dele af det pædagogiske arbejde. På den anden side drejer det sig om et system, der kan producere viden om, hvordan den enkelte elev klarer sig undervejs i gymnasiet, hvilket potentielt kan tjene som grundlag for justeringer af den enkeltes arbejde, altså spille en rolle i praktiske handlingssituationer.

Den nationale karakterskala og de fortløbende karaktergivningsprocesser har således funktioner internt i den enkelte skoleform, da vurderingerne af den enkelte elev antages at påvirke dennes indsats, identitet og opfattelse af faglighed, samt påvirker lærernes planlægning af undervisningen og definitioner af faglighed<sup>15</sup>. Det må antages, at der eksisterer en vis sammenhæng mellem disse to niveauer, således at udpegningen af de bedst egnede<sup>16</sup> udspiller sig som løbende sociale og kulturelle læreprocesser, der internaliserer de samfundsdefinerede mål med gymnasieuddannelsen sideløbende med, at der sker en reel og formel kvalificeringsproces. Som yderligere værktøjer i denne udvælgelses- og uddannelsesproces lovgives der også for optagelse på og udelukkelse fra de forskellige trin i uddannelsespyramiden. Evalueringskriterierne må da, logisk set, indeholde vidnesbyrd om, hvilke uddannelsesmål samfundet på et givent historisk tidspunkt ønsker at fremme og lægge til grund for udvælgelse. Derfor må en nærmere undersøgelse af evalueringskriterier sammenholdt med formulerede uddannelsesmål kunne anvendes som indikatorer for, hvilke kvalifikationer og kompetencer,

der konkret søges opnået. Men en sådan undersøgelse ville ikke kunne producere viden om, hvordan vurderingsprocesserne udøves i praksis, men kun om de politiske intentioner med gymnasieuddannelsens mål og tiltænkte placering i uddannelseshierarkiet. Netop denne konstatering begrundes, at den nærværende undersøgelse må omfatte aktuelle empiriske data, der kan sige noget om karaktergivning (og modtagelse) betraget som en proces, der er forankret konkret i undervisnings- og læringssituationer. Som det vil fremgå senere benævnes dette sted praksisfællesskab. Dertil kommer, at kun en empirisk undersøgelse kan bære vidnesbyrd om, hvordan eksklusionsmekanismer kan relateres til konkret evalueringspraksis.

Af definitionen af evaluering fremgik det, at en aktivitet kan betegnes som evaluering, når aktivitetens mål er at vurdere. Det fremgik også at karaktergivning som fænomen kan betegnes som en evalueringsform. Jeg vil nu kort diskutere, hvordan denne evalueringsform – karaktergivning – kan beskrives teoretisk.

Evalueringsforskningen har i de sidste tyve år tilnærmet sig en status som en videnskabelig disciplin i sig selv. På trods af det udgør evalueringsforskningen et rigt varieret område, der vidner om de samfundsmæssige uddifferentieringsprocesser, evaluering som begreb er en del af og bidrager til. Evalueringsforskning er opstået som en tværvidenskabelig disciplin, der henter inspiration fra bl.a. sociologi, psykologi, samfundsvidenskaberne, politologi og pædagogik, og forskere i feltet diskuterer fortløbende, om evaluering står sig bedst ved at erklære sig som en videnskab i sin egen ret eller netop som en tværvidenskabelig foreteelse<sup>17</sup>. Diskussionen er som sagt pågående og uafsluttet, hvilket for denne afhandling ikke har den store betydning, men det er af betydning, hvordan evaluering i sig selv afgrænses og sættes på begreb. En begrebsætning må kunne favne noget principielt for alle typer af evaluering uafhængigt af konteksten. En sådan teori må kunne afgrænse evaluering i forhold til andre undersøgelser<sup>18</sup>. Til definitionen af evaluering kan der knyttes yderligere nogle bestemmelser. Nemlig at evaluering er en systematisk og intentionel objektiv vurdering af, i hvilken udstrækning evalueringensgenstanden besidder kvalitet, værdi eller væsentlighed<sup>19</sup>. Hvert af disse er kontekstafhængige, men mindst en af dem skal kunne iagttages og bestemmes. Ser jeg på karaktergivning i det lys betyder det, at karaktergivning må kunne producere viden om enten kvalitet, værdi eller betydningsfuldhed. Evaluering af elevpræstationer ved hjælp af en karakterskala vil centrere sig om vurderinger af kvalitet. Ikke kvalitet af undervisningen, men af læringsudbyttet. Hvad angår vurderinger af værdi, forstået som beregninger af udgifter sat i forhold til udbytte, anvendes karaktergivning slet ikke, men siden skolerne er blevet pålagt at offentliggøre karaktergennemsnit er karaktergivningen blevet indlejret i et nyt socialt system, hvor selv små forskelle kan opleves som væsentlige. Og dermed bliver karaktergivning place-



ret som en evalueringsform, der potentielt kan sige noget om de enkelte skolars kvalitet set fx i forhold til udgifter. Ser vi bort fra dette er væsentligheden af karakterer knyttet til den enkelte studerendes videre færd i uddannelsessystemet og til de muligheder for regulering af optag, fastsættelse af karaktergennemsnit giver uddannelsesinstitutioner. Overordnet er det karakteristisk for evaluering, at alle konklusioner kan udtrykkes ved hjælp af en ud af fire overskrifter, der samtidig angiver funktion eller hensigt. Det drejer sig om rangordning, graduering, scoring eller allokering<sup>20</sup>. Hver enkelt prædikat er logisk forskellig fra de andre og kræver sit særskilte undersøgelsesdesign, fx kræver graduering definerede normer og ikke bare en reference til fordeling. Karaktergivning er en evalueringsform, der har til formål at graduere elevpræstationer eller rangordne dem. Allokeringer kan reguleres via karaktergennemsnit. Karaktergivning foregår altid ved hjælp af en karakterskala. Karakteristika ved selve skalaen vil befordre en bestemt matrix for positionering og spredning af evalueringresultaterne, fx kan en vurdering ikke munde ud i et evalueringresultat, der rammer ved siden af de trin, skalaen er udstyret med. Et andet grundlæggende element ved evaluering er, at evalueringresultater, for at kunne anvendes til formulering af anbefalinger eller forklaringer, må beriges og verificeres gennem evaluators erfaring og viden om et specifikt område. Denne viden skal kunne ekspliciteres i processen fra selve vurderingen til formulering af anbefalinger. I definitionen af evaluering fremgik det, at evaluering tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlesituationer. Det vil sige, at de anbefalinger, fx en karakter kan afstedkomme, må underbygges gennem eksplicitering af de overvejelser, der ligger mellem selve evalueringresultatet og de formulerede anbefalinger for at oppebære en status som en evalueringsaktivitet og dermed komme til at spille en rolle i praktiske handlesituationer. Dette kan forekomme som beskrivelser af standarder, bedømmelsesgrundlag eller i form af anden kommunikation mellem evaluatør og evaluant.

Evaluering kan skelnes fra andre undersøgelser ved forlods at involvere bestemmelse og beskrivelse af evalueringsgenstanden<sup>21</sup> (her elevernes udbytte af undervisningen). I mine empiriske data optræder der en mangfoldighed af beskrivelser af evalueringsgenstanden. Fra brede beskrivelser af typisk elevadfærd til detaljerede observationer af faglige præstationer. Evalueringsgenstanden er således ikke klart afgrænset, men bliver defineret og afgrænset via kommunikation mellem aktørerne i praksis. Kommunikation har som afsæt bl.a. normative tekster, der klart afgrænser evalueringsgenstanden til elevens faglige kunnen.

Der må tillige eksistere værdier, der egner sig til at generere svar på evalueringsspørgsmål. Dertil føjer sig kriterier for vurderinger af kvalitet, værdi eller væsentlighed. Dette fortæller, at der også i en standard er indbygget værdier. 13- skalaen indeholder således impli-

cit værdier i trinbeskrivelser og standardiseringer af elevpræstationer. Værdier, der indholdsmæssigt kan ændre sig over tid og derfor kan siges at optræde som flydende betegnelser, idet disse i et eller andet omfang må reflektere gymnasieuddannelsens aktuelle mål. Fx at uddanne til demokrati. Endvidere skal sådanne standarder med indbyggede værdier være belagt med myndighed. Læreren er forvalter af en sådan myndighed og kan ved hjælp af karaktergivning skelne mellem egnede og ikke-egnede elever. Dette har betydning for relationer mellem lærer og elev, og dermed har bestemmelsen sociale implikationer.

Udviklingen af evaluering som karaktergivning er tæt knyttet til skolens praksis igennem en lang udviklingshistorie, der falder sammen med udviklingen af de nationale uddannelsessystemer. Evalueringsteori har en kort udviklingshistorie og er knyttet til udvikling af velfærdssamfundet uden eksklusiv forankring i det pædagogiske felt. Og der er endnu ikke udviklet en direkte forskningsmæssig kontakt mellem traditionerne<sup>22</sup>. Dette vanskeliggør naturligvis arbejdet med de evalueringsteoretiske dele af afhandlingen, idet tilstedeværelsen og dermed afsmitningen fra et bredere (teoretisk) evalueringbegreb er tydelig i de empiriske dele, men fraværende i de teoretiske. Dette begrundes tillige, at evalueringsteori er søgt fremstillet minimalistisk.

Evalueringsteoretisk har det pædagogiske felt bl.a. været inspireret af Binets<sup>23</sup> pionerarbejde, som tog sigte på at udskille og standardisere forskelle på menneskers intellekt, og som førte til den første intelligensprøve. Ligeledes har Benjamin Blooms<sup>24</sup> arbejde med at udfærdige en taksonomi for kundskaber været vigtig. Hele denne udvikling vil blive indgående behandlet i et senere kapitel. Interessen for et bredere evalueringbegreb i skolesammenhænge manifesterer sig samtidig med de reformer, der tog sigte på at skabe lighed gennem uddannelse ved udbygning af og øget adgang til uddannelsessystemet. Hvilket begrundes den tidsmæssige afgrænsning i afhandlingen. Som nævnt optræder *begrebet* evaluering i gymnasiesammenhæng først i forbindelse med den såkaldte 'lille reform'. Men hvad adskiller løbende evaluering fra anden kendt evaluering i den gymnasiale verden? Idegrundlaget bag den løbende evaluering var politisk, forstået som en aktivitet til fremme af demokratiet og demokratiske omgangsformer, men hentede tillige inspiration og begrundelse i den pædagogiske forskning og i den kritiske debat op gennem 60'erne. Evaluering blev i denne kontekst betragtet som et værktøj til at fremme og kvalificere pædagogiske - didaktiske overvejelser i form af undersøgelse, diskussion og samtale blandt deltagerne i et givent undervisningsforløb. Undervisningsforløbets faglige indhold, planlægning, gennemførelse og udbytte fik på den måde et rum, hvor refleksioner og diskussioner, ideelt set, kunne føre til revisioner eller justeringer af undervisningens forskellige dele, sådan at det bedre matchede deltagerens for-

udsætninger. Den kritiske pædagogiske forskning omfattede evaluering i denne udgave med sympati og betragtede samtidig bedømmelser af præstationer og kontrol af udbytte af undervisning i form af prøver og eksaminer som noget mindre godt. Det udviklede sig til en positionering<sup>25</sup>, der udnævnte bedømmelse til at være forstyrrende for undervisning og læreprocesser og som noget, der udelukkende tjente forvaltningsmæssige og politiske formål som redskaber til opnåelse af standardisering, kontrol og stratifikation af elevpræstationer. Men uafhængigt af problematiseringerne i den pædagogiske forskning og debat sameksisterede evaluering som kontrol og bedømmelse af individuelle præstationer med evaluering som en refleksiv selvransagelse med henblik på at forbedre undervisningen i en gymnasiehverdag. Karen Borgnakke<sup>26</sup> beskriver sameksistensen som et spændingsfelt:

..de er nemlig begge 'rigtige' og peger fra hver sine positioner på at evaluering, betegnelsen såvel som aktiviteten, eksisterer i et spændingsfelt: Mellem den kritiske (selv)refleksion og den udefrakommende bedømmelse og kontrol. Hovedpointen drejer sig om dette spændingsfelt og om evaluering i dag, hvad den end måtte erklære som sine bestræbelser, er konfliktramt og spændt ud mellem sine polære positioner og traditioner<sup>27</sup>

Karen Borgnakke gennemfører en argumentation for, at det brede evalueringsbegreb, med rødder i den kritiske pædagogiske debat fra 70'erne, kan genfindes og dukker op i normative tekster under betegnelsen 'intern evaluering', hvilket placerer aktiviteter under denne overskrift som formative og selvrefleksive, mens de eksterne evalueringer i form af bedømmelser, prøver og eksaminer henter sin begrundelse i det politiske og administrative system.

Den eksterne evaluering synes ikke at have pædagogiske begrundelser. Derimod har den eksterne evaluering administrative og politiske begrundelser, samt system og institutionsbundne begrundelser<sup>28</sup>

Problemet med denne afgrænsning af bedømmelser som noget eksternt er, at bedømmelse er institutionelt forankret som noget, der forekommer *i løbet af uddannelsen*, netop som noget internt. I de normative tekster, der styrer evaluering i skolehverdagen, smelter løbende evaluering delvist sammen med karaktergivning. Standpunktskarakterer og de overførte årskarakterer optræder under overskriften ekstern evaluering. I nærværende afhandling er der opretholdt en skelnen, idet jeg fokuserer på anvendelse af evalueringens resultaterne og ikke på, hvem der udfører dem. Dette betyder, at eksaminer samtidig udgrænses fra genstandsfeltet.

I karakterdebatten fra halvfjerdserne ses der både fortalere og modstandere af karakterer. Men stort set alle debattørerne udnævner fire temaer som vigtige: information, motivation, disciplinering og rangordning. I kølvandet på den kritiske pædagogiske forskning i 70'erne blev der til helt op i 80'erne sat fokus på disse temaer, og især forskere ved Danmarks Lærerhøjskole arbejdede med en teoretisk funderet kritik af de påståede positive effekter ved karaktergivning<sup>29</sup>. For at kunne gennemføre sådanne problematiseringer blev der hentet hjælp i den voksende psykologisk-pædagogiske litteratur samt udført mindre empiriske undersøgelser. Interessen samlede sig om at få tilbagevist de positive implikationer, karaktergivningen kunne have i de pædagogiske processer, og karaktererne blev i stedet forsøgt fremstillet som medproducenter af de utilsigtede og uforudsigelige virkninger af uddannelse, der i samme tradition optræder under navnet 'den skjulte læreplan'.

Konklusionen er, at det kan påvises, at evalueringsformen karaktergivning *har* pædagogiske implikationer. Disse er indbygget i normative tekster og forandrer indhold i takt med udviklingen af skoleformen. I dag findes der kun rudimentære regler, der knytter sanktioner og karaktergivning sammen *under* uddannelsesforløbet. Således skal en lærerforsamling i gymnasiet udelukke en elev fra eksamen, hvis vedkommende ikke har opnået mindst 6 i gennemsnit i årskaraktererne i 3. g. Men det vigtigste forbindelsesled mellem sanktioner og karaktergivning gives i lærernes embedsudførelse. De skal og kan ikke undlade at give alle elever karakterer et nærmere bestemt antal gange om året. Eleverne skal og kan ikke undlade at modtage karakterer. Lærernes pædagogiske arbejde må altid tage hensyn til dette. Derfor har karaktergivning altid pædagogiske implikationer.

Inden for de pædagogiske forskningsdiskussioner har de forskellige måder at anvende en karakterskala på i tidens løb været intensive. Her skelnes traditionelt mellem normorienteret og målorienteret brug af skalaen. Ved den normorienterede brug af skalaen sammenlignes en gruppe elevers præstationer, der så munder ud i dannelsen af en norm, som dernæst danner udgangspunkt for vurderingen af de enkelte præstationer og dermed for fordelingen af karaktererne. Den mest udbredte kritik af denne anvendelsesform drejer sig om validitet. Karaktererne siger ikke noget om, hvad der er blevet bedømt, eller noget om kvaliteten af det, der er blevet bedømt, men alene noget om spredningen. Derfor er den normorienterede anvendelse også blevet kritiseret for at fremme konkurrence mellem elever og for at fremme fedteri og snydementalitet. Den normorienterede anvendelse af en skala er hensigtsmæssig, hvis formålet med bedømmelserne er differentiering af en elevgruppe, idet de bedst egnede ganske enkelt er de elever, der har opnået det bedste karaktergennemsnit. Den målorienterede anvendelse udvikles i takt med forskning i kundskabsstrukturer og niveauer og hører historisk

hjemme i reformbevægelsen "New Curriculum". Den ses som en pendant til udviklingen af den målorienterede undervisning, der opfordrer til vurderinger af en elevs præstationer som hele eller delvise tilnærmelser til opstillede mål. Denne anvendelse oppebærer i princippet mere validitet, idet vurderinger er knyttet stramt til målopfyldelse udtrykt både kvantitativt som bredde og kvalitativt i de taksonomiske niveauer. I 13-skalaen strider middelkarakteren, symboliseret ved tallet otte, mod den rene målorienterede anvendelse af skalaen. Og det er jo af betydning for den enkelte deltager i en læreproces, om vedkommende tror, at objektive vurderinger af deres præstationer foretages på baggrund af opstillede mål eller på baggrund af en sammenligning med de andre deltagere i undervisningsforløbet. Klarhed over, hvad deltagerne *tror*, kan kun tilvejebringes gennem empirisk forskning, der tillige vil kunne fortælle om, hvordan dilemmaer, som opstår på baggrund af de iboende usikkerheder om principper for anvendelse, forvaltes og håndteres i praksis.

## Praksis

I det øjeblik jeg interesserer mig for karaktergivning i praksis som en del af levende sociale processer ( her rammesat som undervisning), må der nødvendigvis skabes et begrebsapparat, der gør det muligt at beskæftige sig med karaktergivningsprocesser på dette niveau. En karakter-skala i brug kan splittes op i delprocesser: Lærers iagttagelse af den enkelte elevs præstationer over tid, vurderings - og beslutningsprocesser, der målrettes mod én karakter, og endelig elevens modtagelse af karakteren og efterfølgende reaktion med overvejelser og beslutninger om forhold omkring præstationen. Ved at følge disse delprocesser vil spørgsmålet om karaktergivning i praksis kunne levere et indblik i, om evalueringen opfattes som summativ og/eller formativ og forholdet mellem dem. Men samtlige delprocesser er indlejrede i mere omfattende sociale processer, der tillige er påvirket af nogle betingelser. Disse overordnede betingelser vil delvist blive konkretiseret gennem den historiske undersøgelse, idet vægten her er lagt på udviklingen i mål med uddannelsen sammenholdt med udviklingen af evalueringstraditioner. Den historiske undersøgelse vil ligeledes konkretisere diskurser om den gode elev og lærer sammenholdt med varierende mål uddannelsen. Diskurser om den gode elev lever i den aktuelle skolehverdag, men er under indflydelse af både nutid, fremtid og fortid. Dermed tages der afstand fra det synspunkt, at karaktererne er noget udefrakommende og objektivt, der blot skal implementeres i konkrete karaktergivningssituationer. Karaktererne opfattes i stedet som et fænomen, der kan betragtes indefra (fra de sociale processer selv) og dermed også kan medvirke til at legitimere, påvirke og selv blive påvirket af samtlige sociale processer i undervisningen. Hvis karakterer optræder som en faktor i sociale processer og

samtidig antages at være en vurdering af kompetencer i praksis, må der, for at komme tættere på hvad der vurderes som kompetencer eller kunnen i den konkrete situerede praksis, suppleres med betragtninger om, hvilke kræfter der former og udvikler kompetenceregimer i praksis. Her finder jeg Eteinne Wengers<sup>30</sup> teorikonstruktion om læring i praksisfællesskab inspirerende. I gymnasieskolen er den mindste formelle enhed klassen. Men kategorien er som kategori tom. I mit pilotprojekt, hvor der deltog 4 lærerrespondenter og 7 elevrespondenter viste der sig hurtigt et mønster i udpegningen af vigtige kriterier i karaktergivning. Mønstret viste at høje og lave karakterer tilsyneladende matcher høj og lav deltagelse. Wenger teori om praksisfællesskaber med udpegning af deltagerbaner fra perifer til fuld medlemskab tilbyder en måde at differentiere mellem forskellige former for deltagelse. Klassen, der nu defineres som et praksisfællesskab er ikke længere en tom kategori, men kan analyseres ved hjælp af begreber som kompetenceregime, reifikation, participation og identitet. Derfor kan en teori om praksisfællesskaber berige en undersøgelse af karaktergivning i praksis.

Standpunkts- og årskarakterer er individuelle, men karaktergivningsprocesserne er en del af en undervisningssituation, der også kan beskrives på et kollektivt niveau. Ved at lade praksisfællesskaber være en grundkategori udfyldes klasse som social kategori og en dynamiske forståelse af vurdering af kompetencer kan bringes i spil i analyser af den levede skolehverdag. Praksisfællesskabet er den arena, hvor deltagerne kan danne sig erfaringer og tilskrive verden betydning. Disse tilegnelsesprocesser sker gennem en række delprocesser, der hos Wenger er sat på begreb og i forbindelse med hinanden. Desuden åbner tilgangen for en forståelse af elever og lærere som aktører, der har tilknytning til forskellige praksisfællesskaber. Disse skabes gennem aktiv deltagelse og gennem positionering. Positioneringer sker bl.a. gennem en aktiv forholden sig til vigtige reifikationer som karakterskala og karaktergivning.

Ved en normorienteret anvendelse er det kollektive niveau særlig vigtigt, idet karakterer afspejler positioner i et kompetencehierarki. Det er således vigtigt at kunne skelne mellem et individuelt og et kollektivt niveau for at kunne tage stilling i dette hovedspørgsmål. Et andet hovedspørgsmål drejer sig om karakterer som formativ evaluering i praksis. Ved en formativ evaluering vil aktørerne tilskrive karaktererne en betydning, der peger fremad mod forandringer. Det antages at aktørerne kan lære noget af at give og modtage karakterer. Nu er det ikke læring, men vurdering af læring, der står i fokus i denne afhandling, så min læsning af Wengers teoridannelse<sup>31</sup> følger dette spor og sætter et særligt fokus på behandlingen af vurderinger og disses relation til deltagelse. Den grundlæggende antagelse er, at læring opfat-

tes som situationsbundet og relationel, hvilket betyder, at også vurderingsprocesserne defineres som situationsbundne og relationelle.

Vurdering af læring er forbundet ved hjælp af fire komponenter: mening, fællesskab, identitet og praksis. Begreberne defineres ved hjælp af hinanden, således bestemmes fællesskab som den komponent i læreprocesserne, der determinerer, hvad der i en given sammenhæng defineres som værd at kunne, og som et sted, hvor participation potentielt genkendes som kompetence. I en gymnasieklasse genkendes kompetencer både af andre elever og læreren, mens de vurderingsprocesser, der fører til en karakter, udelukkende udføres på baggrund af lærerens genkendelse og godkendelse af kompetencer. At disse kan være påvirket af elevernes indbyrdes vurderinger af hinanden, berører ikke principielt lærerens definitionsmagt.

For denne afhandling er komponenterne fællesskab (som det sted hvor kompetence defineres og vurderes) og praksis (som det sted, hvor handlingerne foregår) særlig vigtige, idet vurderinger af elevpræstationer foregår i et fællesskab, der er indrammet af organisatoriske regler og traditioner, og samtidig foregår i en praksis, som det sted, hvor (lære)handlingerne primært udfolder sig. Tilhørsforholdene til fællesskabet udformer sig forskelligt og giver anledning til forskellige deltagerbaner og dermed til forskellige muligheder for at udvikle sig og lære. Positionen eller deltagerbanen er afhængig af adgang til forhandling af mening, hvilket udtrykkes i begrebet reifikation. Styrken ved begrebet ligger i, at reifikation udgør *omdrejningspunkter* for forhandling af mening.

With the term reification I mean to cover a wide range of processes that include making, designing, representing, naming, using, reusing, decoding, and recasting. Reification occupies the most of our collective energy<sup>32</sup>

Reifikation refererer således både til processer og produkter. Når fx karakterskalaen bestemmes til at være en reifikation, bestemmes det samtidigt, at karakterskalaen i praksis på en og samme tid kan fungere som udgangspunkt for forhandling af mening og som et fænomen, der kan påvirkes af de samme forhandlinger. En sådan opfattelse af hvilke kræfter, der påvirker karakterskalaen i brug, falder fint i tråd med den definition af evaluering, der ligger til grund for afhandlingen, idet evalueringens resultater her ses som et afsæt for nye forhandlinger af betydning.

Betragter jeg 13-skalaen som en reifikation, har det som konsekvens at karakterer for at blive opfattet som meningsfulde af lærer/elev indebærer at participation og reifikation er i ligevægt og derfor optræder som et væsentligt omdrejningspunkt for forhandling af mening.

Dette beror på antagelsen om dualitet mellem reifikation og participation. En logisk følge er da, at elever og lærer har deltaget i lære- og vurderingsprocesserne på en sådan måde, at karaktererne giver mening. Når en reifikation ikke længere opfattes som noget, der har en oprindelse, men betragtes som naturgiven, er det et udtryk for en objektivisering, der samtidig reducerer de ressourcer, reifikationen har som omdrejningspunkt for forhandling af mening. Hvilket måske kan forklare, at nogle af de elever, jeg har interviewet, opfatter karaktererne som 'bare et tal', eller bare ureflekteret accepterer alle karakterer som objektive og sande. De naturaliserede reifikationer kan sammenlignes med dominerende diskurser i et felt, hvilket bringes i spil i denne afhandling når resultaterne af den historiske undersøgelse bringes i kontakt med de aktuelle empiriske data.

Deltagelse i en praksis og det at gøre ting sammen på bestemte måder former identitet hos deltagerne. Relateres dette til elever i gymnasieskolen, vil deres fortællinger om fx "altid at have været stille" være et eksempel på en fortælling, der bidrager til den enkeltes egen historie og identitet, men samtidig udgør denne et element i den fælles læringshistorie. Den måde, praksisfællesskabet bærer de individuelle historier på og skaber bevægelse eller stabilitet i dem, vil samtidig berette om, hvordan de fælles læringshistorier konstituerer sig. Dette er en meget væsentlig pointe i forhold til min problemstilling, idet en elevs udvikling da ikke længere ansues som udelukkende en individuel proces, men også betragtes systemisk i relation til praksisfællesskabets udviklingspotentialer.

Deltagelse ændres i praksis hele tiden. Fx omtaler både elever og lærerne at der er en vis turbulens i klasserne i forbindelse med hver karaktergivningsrunde. En turbulens, der måske kan tilskrives de omrokninger, der sker i de sociale hierarkier som følge af karaktergivningen. Dertil kommer de variationer, der gives ved, at de enkelte fag i gymnasiet tidsmæssigt, strukturelt, niveaumæssigt og indholdsmæssigt varierer. Opgaverne forandrer sig, men praksisfællesskaber består og tilpasser sig det nye i takt med, at fælles læringshistorie udvides. Udviklingen indebærer tilpasning til og generering af nye kompetenceregimer. Da karaktererne er reificerede som personlige karakterer, men nu antages at kunne forstås i et kollektivt perspektiv, må det rejse spørgsmålet om, hvad den enkelte elev og lærer gør eller ikke gør for at opnå eller give én bestemt karakter. Dette leder til spørgsmålet om, hvordan kompetenceregimer opstår og holdes ved lige.

Kompetenceregimer opstår lokalt og processuelt. Det vil sige, at det, der genkendes som kompetence, er det, der determinerer, hvad kompetence er i et praksisfællesskab. Relateres dette til karaktergivning, hvor der opereres med objektive standarder, bliver det tydeligt, at der i de forskelligartede praksisfællesskaber, som klasser udgør, potentielt opstår mu-



lighedsrum for kompetenceregimer, der kan ligge langt væk fra de standarder, karaktererne ideelt set vurderer. Men omvendt er det en forudsætning for at forløse læring i praksis, at der forefindes sådanne regimer og standarder. Disse spændinger genfindes i en tilsvarende spænding mellem formativ og summativ evaluering. Hvor den formative som intention har at styrke kompetencer i en bestemt retning, således at de potentielt kommer i overensstemmelse med de foreliggende standarder (summativ). Her udgør læreren med sine erfaringer og sine kompetencer i at evaluere elevpræstationer et vigtigt led i denne forløsning. Når et praksisfællesskab må tilpasse sine erfaringer, så de passer med de kompetencer, der efterspørges, er der tale om en intensiv læringssituation. Hver ny klasse eller klasse med en ny lærer/nyt fag oplever denne situation. Lærerens position betyder, at kompetenceregimets indhold – hvad der er værd at vide, og hvad der er det modsatte – bliver indoptaget i praksisfællesskabet. Hovedspørgsmålet i denne afhandling er fremdeles om karakterer kan fungere som information til deltagerne om, hvad der er værd at vide og en viden om, hvordan de eftertragede kompetencer kan tilegnes. Svarene herpå vil genere en viden om forholdet mellem formativ og summativ evaluering.

Forhandling af mening inkluderer også forhandling af identitet, der betragtes som noget emergerende i form af tilhørsforhold og visioner om egen fremtid. Hvem man er, er afhængigt af, hvem man er sammen med, og om hvad. Inspireret heraf spørger jeg i mine interviews eleverne, om de oplever, at karaktererne påvirker deres identitet. Ingen af de 24 elever, der blev interviewet, svarer bekræftende på dette, men stort set alle bekræfter, at det påvirker deres opfattelse af, hvem de er, mens de er i skole. Det empiriske materiale kan dog berette om, hvordan karakterer kan påvirke selvværd, hvilket dog ikke er gjort til et genstandsfelt. Identitet i denne kontekst drejer sig om måder at høre til på, og leder til personlige læringshistorier og til forskellige deltagerbaner, der er påvirket af den enkeltes fortid og forestillinger om fremtiden. Et fuldt medlem af et praksisfællesskab kender spillereglerne og kender til, hvilke handlinger der giver mening i fællesskabet, og til hvordan man tager del i fælles opgaver. Hermed kan man erfare sig selv som kompetent og blive genkendt som kompetent. Praksisfællesskaber tilbyder forskellige måder at deltage på, men for at være medlem overhovedet indebærer det at være delagtiggjort i noget. Deltagelse er vigtig, idet genkendelse af hinanden, opgaver, gøremål og artefakter er det ultimative tegn på medlemskab. Derfor må fællesskabet været organiseret således, at det er muligt at opnå gensidigt engagement. Fx er fremmødereglene i gymnasiet med til at sikre dette, og en række didaktiske modeller indtænker situationer, hvor det er muligt og påkrævet, at deltagerne interagerer.

Men er det muligt at kategorisere en klasse i en gymnasieskole som et praksisfællesskab? Ja, alle klasser vil kunne rummes i begrebet praksisfællesskab<sup>33</sup>, men ikke alle vil kunne betegnes som et kohærent praksisfællesskab. En pointe er her, at elever ved indtrædelse i en klasse kan beskrives ved hjælp af forskelligheder og ligheder, men at disse 'medbragte' forskelligheder og ligheder gennem arbejdet i klassen potentielt styrkes, ændres, ignoreres, skifter plads, genopstår osv. Et kohærent praksisfællesskab kan kendes på, at læreren ikke behøver at gentage instruktioner, og eleverne har en viden om, hvordan undervisningen og opgaverne skal håndteres. Dette kan relateres til det fænomen, at elever sammenligner karakterer indbyrdes i en klasse, hvor der foregår en udveksling om fortolkninger af gode måder at håndtere opgaver på. For at afgøre om en klasse opfylder kriterier for et kohærent praksisfællesskab, vil jeg inddrage Erling Lars Dales<sup>34</sup> skelnen mellem rationel - didaktisk og patologisk undervisning. Denne skelnen kan også rumme strukturelle forskelle i form af høj og lav styring<sup>35</sup> af undervisningen. Den rationelle - didaktiske undervisning er karakteriseret ved høj grad af interaktion og fællesskab. Både mellem eleverne indbyrdes og mellem lærer og elever. Dialoger og udveksling af mening bliver da tegn på, at netop denne eller hin klasse kan betegnes som et kohærent praksisfællesskab. Derfor fokuserer jeg på dette i mine deltagende observationer af undervisningen. Men er læreren medlem af praksisfællesskabet? Svaret herpå er igen delvist kontekstafhængigt, idet lærere, der formår at drive rationel - didaktisk undervisning i ovenstående forstand, også momentant vil opleves som værende medlem af praksisfællesskabet. Tegnet herpå er, at de tager lærerens mangeartede udspil seriøst, og læreren ligeledes møder udspil fra elever med samme seriøsitet. Men læreren vil altid kun være delvist medlem – idet lærerrollen omfatter arbejde med mange forskellige praksisfællesskaber og derfor måske bedre kan karakteriseres med begrebet 'broker'<sup>36</sup>. Det er en person, der er et perifert medlem af mange praksisfællesskaber, men som via sin position er med til at definere opgaver, repertoire og betingelser for de rammer, hvori det gensidige engagement udspiller sig. Og som nævnt er læreren forvalter af en myndighed, der pålægger vedkommende at vurdere kvaliteten af arbejdet i klassen. Mine empiriske data viser, at elever i høj grad oplever, at deres sociale verden er helt adskilt fra lærernes. Men tilbage til Erling Lars Dales definition af den patologiske undervisning. Dette er en 'som-om' undervisning, hvor fællesskabet ikke har opgaveløsning som omdrejningspunkt. I det tilfælde vil læreren i høj grad indtage rollen som broker og derfor være fjernere fra praksisfællesskabet. Konklusionen er, at læreren momentant *kan* opleves som et fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet, men ikke nødvendigvis bliver det og heller ikke er det. Klasserne udgør en selvstændig social enhed – en enhed,

der rummer tilstedeværelsen af mange forskellige lærere, der i samspil med eleverne og fagene former kompetenceregimer.

Men hvordan og hvornår opstår og aflæses kriterierne for god og dårlig opgaveløsning? I øjeblikke, hvor der foregår forhandling af mening, bringes participation og reifikation i berøring med hinanden og påvirker hinanden. Relateres dette til hovedspørgsmålet i afhandlingen, nemlig hvorvidt karaktergivning opfattes både summativt og formativt og dermed også til, hvilke dynamiske kræfter i konteksten, der befordrer den ene eller den anden opfattelse, kan evalueringssamtaler udpeges som et sådant øjeblik, hvor participation og reifikation mødes og påvirker hinanden i intensive forhandlinger af mening, for derfra at bevæge sig hvert sit sted hen. Dette kan ske gennem medier som fx hjemmearbejde, deltagelse i klasseundervisning, notatskrivning, lærerens notater om eleven, og det nye er de spor, de har afsat hos hinanden, som går med over i den fælles læringshistorie. Den fælles læringshistorie vil da indeholde nogle karakteristika, der vil være et præcist mål for den læring, der finder sted ved formativ evaluering. Omvendt, hvis mødet ikke afstedkommer forhandling af mening, der potentielt bibringer deltagerne en dybere eller ny forståelse af, hvad der på spil, vil det tendere mod at fastlåse forholdet mellem participation og reifikation og ikke bidrage med nyt til den fælles læringshistorie.

Opsummerende kan jeg sige, at viden eller kompetence er noget, der opstår i en fortløbende genkendelsesproces, hvor nogle former for viden, via kompetenceregimerne, genkendes som særlig attraktiv og værdifuld, mens andre former for viden ignoreres eller ligefrem belægges med paradigmet sand/falsk viden. Viden forbindes med identitet, der på sin side rummer færdigheder i at håndtere viden og specifikke måder at positionere sig og opnå indflydelse på i praksisfællesskabet. Fx at elever forsøger at se sig selv med lærerens øjne og reflekterer over egen praksis i lyset af lærerens vurderinger. Håndtering af viden opfattes relationelt og processuelt, og vurderinger af viden inkluderer disse håndteringer, men ikke ud i et tomrum, da reifikationer med forskellig styrke udgør en befæstet bastion i de situerede forhandlinger af mening. Disse er de faste holdepunkter, og i den konkrete kontekst benævnes de som karakterskala, diskurser om gode og dårlige elever, lærebøger, curriculum, didaktiske modeller, rutiner, procedurer osv.

Afsluttende er det værd at bemærke at Wengers teorikonstruktion ikke kan begribe *betingelser for muligheder for orden* i et social system<sup>37</sup>. Styrken ligger i forståelse af hvad og hvordan en bestemt orden i praksisfællesskaber bliver skabt og ændrer sig. Wengers bidrag centrerer sig om at gå tæt på det enkelte praksisfællesskab, og, som det er fremgået, frem-

kommer begrebsapparatet ved gensidig konstituering og kan derfor ikke udsige noget om *betingelserne* for bevægelserne; de er via gensidigheden selvforklarende.

Derfor en kort omtale af nogle centrale begreber fra Pierre Bourdieus sociologi, der i sammenhængen tjener til at præcisere *betingelser for muligheder for orden*.

Den praktiske sans, praktikerne udvikler for at begå sig, opfatter Bourdieu som kropsliggjort tilpasning til feltet. Aktørerne er underlagt en handletvang, der hovedsageligt indholdsudfyldes gennem komplekse sammenvævninger af objektive betingelser, tilgængelige mulighedsrum og biografiske forhold. De biografiske forhold indfanges i begrebet habitus, der udsiger, at aktører gennem livet internaliserer det eksternaliserede og eksternaliserer det internaliserede<sup>38</sup>. Det vil sige, at de objektiverede livsvilkår mestres gennem internalisering og dispositioneringer, der igen afspejler eller genspiller de eksplicitte positioneringer, disse objektiverede livsvilkår tilbyder, inden for rammerne af de specifikke felter, aktørerne bevæger sig. Det sociale liv må derfor gribes i farten, som det fuldbyrdede værk, det praktiske niveau fremtræder som, for dernæst at blive underkastet en analyse, der kan berette om, hvilke principper denne fremtræden er trådt i karakter ved hjælp af. Den historiske undersøgelse producere nogle af sådanne principper.

Praksis er formet af habitus, der er nøglebegrebet til at forstå, hvordan mennesker kan møde mangfoldigheden i de evigt skiftende situationer, idet de kropsligt indlejrede dispositioner kan foregribe allehånde situationer, samtidig med at disses objektive strukturer bliver reproducerede. "Habitus er den immanente lov, bundfældet gennem den enkeltes livshistorie, der både er betingelsen for og overensstemmelsen med og tilpasningen til praktikker, der forudsætter en fælles kode. Det kollektive fordrer overensstemmende habitusser"<sup>39</sup>. Dette forklarer, hvorfor mening eller intention i praksis på én og samme tid er givet og må forhandles. Givet, fordi praktikken<sup>53</sup> selv producerer intention uden anden målrettethed, end at opgaverne skal løses, og forhandling, fordi habitusserne skal forhandles på plads – bringes på en fælles formel. Som vi så hos Wenger, sker positioneringer i praksisfællesskaber gennem demonstration af færdigheder i at gøre sin indflydelse gældende i forhandling af mening, hvilket vi nu kan knytte til aktørernes habitus. Går vi et skridt videre, kan praksisfællesskabets inklusions- og eksklusionsmekanismer nu indholdsudfyldes, idet det kollektive fordrer overensstemmende habitusser. Det vil sige, hvis aktørernes kropsligt indlejrede dispositioner, der modsvarer af tilsvarende positioneringer, kan tilpasses det kollektive, vil der ske en inklusion, og i fald en given habitus ikke formår at tilpasse sig situationerne kompetent, vil der ske en eksklusion<sup>55</sup>. Når deltagerne på trods af principielt lige vilkår for deltagelse former forskellige deltagerbaner kan forklaringen være deltageres forskellige habitus, hvilket videre kan opløses i

deltagernes forskellige dispositioner, med konsekvens for konkrete positioneringer. Deltagerbaner bliver da at sammenligne med resultater af dualitet mellem disposition og position. Relateres dette til dualiteten mellem participation og reifikation vil habitus (med iboende kapital mængder og former) kunne bidrage til en forståelse af ligevægt i dualiteten som en tilstand med adgang til intensive lærings- og forhandlingssituationer. Idet overensstemmende habitus da vil være udtrykt ved færdigheder i dispositionering, således at denne resulterer i en positionering der sigter mod fuld medlemskab. Fuldt medlemskab med intensitet af læring til følge kan da knyttes både til den enkelte og til kvaliteter af et konkret praksisfællesskab (det kollektive niveau).

Kompetenceregimerne udsiger, hvad der i et givent praksisfællesskab anerkendes som kompetence igennem en genkendelsesproces, men udsiger ikke noget om, hvilke kræfter i det sociale, der udvirker, at netop dette eller hint kompetenceregime formår at gøre sig gældende. Det tætteste, Wenger kommer dette spørgsmål er reifikationers funktioner, som knudepunkter for forhandling af mening. Dermed indlemmes den objektive verden i praksisfællesskabet på en ikke mekanisk måde, men dog som uomgængelige betingelser for og i det sociale liv.

De umiddelbare erfaringer, indhøstet i praksis, der får verden til at fremstå som naturlig og uforanderlig, kalder Bourdieu for doxa. Doxa betegner det tabuerede, det uudsagte, det oplevede nødvendige, det, ingen stiller spørgsmål tegn ved, det naturlige osv., og kravet til en videnskabeliggørelse og objektivisering af praksis er at gennembryde doxa, hvilket er ensbetydende med at afdække de sociale omstændigheder, der gør den konstruktion mulig, der førte til doxa. Et af elementerne i doxa er dominerende diskurser, hvorfor en identifikation af disse potentielt vil udgøre en sådan videnskabeliggørelse og objektivisering.

Efter nu at have etableret en forståelsesramme for praksis i klasseværelset indeholdende vurderingsprocesser i tilknytning til kompetence, vil det næste afsnit fremstille det undersøgelsesdesign, der er fremkommet som konsekvens af de videnskabsteoretiske og teoretiske overvejelser og beslutninger.

## 2.4. Undersøgelsesdesign

### **Empirisk historisk undersøgelse**

Den historiske undersøgelse tager sigte på at efterspore 13-skalaens tilblivelseshistorie, idet diskussionerne om skalaens karakteristika antages at afspejle nogle centrale pædagogiske og politiske spørgsmål i datiden. De tages op igen og afspejler løbende de ændringer, gymnasiet

som institution gennemlever. Hensigten med denne historiske undersøgelse er tillige at klarlægge sammenhænge mellem formelle ændringer i uddannelsesmål og evalueringsbestemmelser med henblik på at identificere skiftende diskurser om uddannelse, elever og undervisning og konkretisere, hvilke mål der implicit formidles gennem forskellige evalueringskriterier. Resultaterne heraf danner udgangspunkt for en analyse af de aktuelle empiriske data for på den måde at kunne vurdere tilstedeværelse af eventuelle anakronismer og usamtidigheder. Og for at få en baggrund, hvorfra der kan identificeres nye og spirende diskurser angående den gode elev og mål med uddannelsen. Den historiske undersøgelse er en analyse og fremstilling af feltets selvforståelse inden for afgrænsede problemområder (evaluering) med afsæt i de regelsæt, der har givet anledning til bekymring eller glæde hos de implicerede aktører. Disse præmisser fungerer i afhandlingen som det overordnede princip for udvælgelse af, hvilke overleveringer og levn der nødvendigvis må inddrages i en dækkende undersøgelse af problemkomplekset. Afslutningsvis skal det nævnes, at de normative tekster, der danner det legitime grundlag for skoleformen og samtidig leverer vidnesbyrd om intentioner og forventninger med uddannelsen, er den faste grund, hvortil feltets selvforståelse relaterer sig. Undersøgelsen er foretaget med inddragelse af følgende primære kilder.

1. Kommentarer til læseplansudvalgets kommissorium
2. Diskursanalyse af indledningen til betænkning nr. 262 og andre tilknyttede kilder
3. Diskursanalyse af bekendtgørelse om karakterskala af 4. februar 1963, cirkulære om anvendelsen i bekendtgørelse af 4. februar 1963 omhandlede karakterskala af 6. februar 1963 og bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse af 22. november 1995. Disse bekendtgørelser og cirkulærer danner yderpunkterne for perioden og kun få og ubetydelige ændringer er kommet til undervejs.
4. Fortælling om 13-skalaens tilblivelseshistorie gennem behandling af fortrinsvis primære kilder<sup>40</sup>.
5. Analyse af diskussioner om karaktergivning med speciel vægt på 13-skalaen
6. Analyse af to ministerielle udgivelser om prøver og eksaminer fra hhv. 1991 og 2000
7. En mindre analyse af reformerne 1971 og 1987 med henblik på konkretisering af evalueringsbestemmelserne i sammenhæng med dannelsesmål. Desuden analyse af gældende lov og bekendtgørelse om det almene gymnasium med udblik til udviklingsprogrammet "Fremtidens Gymnasium".

Den nedenstående oversigt viser de forskellige niveauer, afhandlingen beskæftiger sig med karakterspørgsmålet på, i sammenhæng med skoleformens udvikling. Modellen viser, at der ikke på forhånd eller mellem linjerne forudsættes kausalitet mellem niveauerne, men at læseplansarbejdet ansues som en kommunikationsproces. Kommunikationen må stedse og i den konkrete kontekst forholde sig til og finde en balance mellem fortid, aktuelle muligheder for orden og fremtiden. De 'sande' mål med skolereformerne eller skoleformers arbejde kan ikke afledes fra noget ydre ståsted eller gennem afsløring af forskelle mellem intention og praksis, men får sin betydning alene gennem den kommunikation, som beskæftiger sig med dem. Når jeg her udnævner læseplansarbejdet<sup>41</sup> til at stå i et centrum, skyldes det, at læseplansarbejde til enhver tid indtager en nøgleposition med hensyn til kompleksiteten i kommunikationen. Læseplansarbejdet må kommunikere med alle andre niveauer og tidsperspektiver. Forholdet mellem niveauer kan ifølge Stefan Hopmann<sup>42</sup> beskrives som negativ koordinering, dvs. de påvirker ikke målrettet hinanden, men hvert niveau må på en eller anden måde forholde sig til, hvad der sker i dets omverden, og derfor kommunikere med den. Hovedvægten i denne afhandling er placeret på det programmatisk og praktiske niveau. Det konkrete læseplansudvalg fik til opgave at komme med forslag til, hvordan bekendtgørelsen kunne tage sig ud efter, at Folketinget havde vedtaget nye skolelove d. 7. juni 1958. Det drejede sig om den fremtidige linie- og fagfordeling, indhold og omfang af undervisningen samt eksamensordningen. Det, der i oversigten benævnes som en ny rækkefølge.

	Muligheder for orden	Rækkefølge	Valg
politisk	Samfundets traditioner: den kulturelle arv fra industri til videnssamfund	Dannelsesidealet Almendannelse og studieforberedende Gøres tilkøblingsegnet til den politiske diskurs	Samfundets perspektiver: Forventninger

programmatisk	Den programmatisk arv. Tidligere love og bekendtgørelse om gymnasiet. Den ørstedeske skala	Planlægningsmyndighed Læseplansarbejde Betænkning nr. 269 og referater af møder i forbindelse med udarbejdelse af betænkningen. Karakterskalaen 4.februar 1963 og referater af møder i forbindelse med udarbejdelse af skalaen Sekundære læseplansbindinger Opgave: Finde en ny rækkefølge	Programmatisk forventninger: Skoleplanlægning  Udbygning og geografisk spredning af gymnasierne
praktisk	Den praktiske arv: hvordan lærere og elever indtil nu er disciplineret. Hvordan lærere og elever faktisk deltager i undervisningen. Lærernes og elevernes håndtering af muligheder for orden med fokus på evaluering. Diskussioner blandt lærere i tidsrummet 1963 – 1999. Empirisk undersøgelse 2000/2001	Skolens formål Hvordan hænger det vi gør i dag sammen med det vi gør i morgen. Skolens egen rækkefølge- fx årsplaner og skemaer, ferier osv. Skolevisdommen – summen af de løbende vurderinger af om skolen og deltagerne nu gør arbejdet godt nok.	Praktiske forventninger: Tanker om hvad skolen kan bidrage med i den individuelle biografi og samfundsmæssigt
	Tradition (forudsætninger)	Formidling (balancering mellem fortid og forventninger til fremtiden)	Fremtid (forventninger)



## **Empirisk aktuel undersøgelse**

Undersøgelsen er tilrettelagt som et feltstudie. Mine ophold i felten på to egnsgymnasier strakte sig hvert sted over 1 – 1½ måned. Opholdene var nøje planlagt således, at de faldt sammen med den tid på året, hvor der skulle gives standpunktskarakterer. Det vil sige november, december, februar og marts i år 2000 og 2001. Jeg havde forinden haft kontakt med ledelsen og fået adgang til et pædagogisk råds møde, hvor jeg i korthed fortalte om projektet og opfordrede lærere i udvalgte fag til at deltage som informanter. At være informant indebar at stille op til interview om karaktergivning og lade mig få adgang til deres undervisning som deltagende observatør<sup>43</sup>. Dertil kom observationer af evalueringssamtaler mellem lærer og elev. Det sidste blev ikke gjort 'obligatorisk', men noget der kunne tages stilling til hen ad vejen. Jeg lagde dette forbehold ind, fordi jeg frygtede, at mange lærere ikke ville bryde sig om observationer af disse samtaler, der ofte bliver meget personlige og ofte er 'svære' at få til at fungere som samtaler i egentlig forstand.

Ledelsen gav mig adgang til observationer af lærerforsamlinger. Det ene sted ville rektor spørge pædagogisk råd først, mens den anden rektor blot tog beslutningen på egen hånd. Begge steder eksperimenterede man med formen på lærerforsamlingerne. Det ene sted i form af teamforberedelse og det andet sted i form af afholdelse af "bunkemøde". At der ud af to "tilfældigt" valgte gymnasier eksperimenteres med netop dette regelbestemte møde kan forlods berette om en oplevet nødvendighed af modernisering/effektivisering af møderne.

## **Kontakt og planlægning**

Efter mit oplæg for pædagogisk råd var arbejdsgangen den, at de lærere, der ønskede at deltage, skulle melde sig til pædagogisk inspektør, som dernæst udfærdigede en navneliste/fag til mig samt skolens skema. De lærere, der meldte sig som respondenter, skulle således selv tage initiativ til at deltage. Heri ligger der en mulighed for afvigelse fra en tænkt 'middellærer', idet det formodes at en sådan frivillighed betyder at vedkommende er anerkendt og kan stå inde for den måde forvaltningen af karaktergivningen finder sted<sup>44</sup>.

Da jeg også var interesseret i at undersøge, om der kan konstateres store forskelle i fagenes måder at håndtere karaktergivning på, var min ambition at få en ligelig repræsentation af sprogfag, naturvidenskabelige fag (herunder matematik), dansk, kreative fag og orienteringsfag.

Lærere 12 fordelt på 15 fag

Fag	lærer	interview	Observationer af undervisning
Dansk	1	ja	2 timer
Billedkunst	2	ja	6 timer
Geografi	1	ja	2 timer
Fransk	1	ja	4 timer
Spansk	1	ja	2 timer
Historie	3	ja	8 timer
Matematik	2	Ja + observation af evalueringssamtale.	6 timer
Fysik	1	Ja + observation af evalueringssamtale	4 timer
Tysk	1	Ja + observation af evalueringssamtale	4 timer
Engelsk	1	ja	4 timer
Naturfag	1	ja	2 timer

2 af lærerne ( dansk & billedkunst samt matematik & naturfag) repræsenterede begge deres fag – ellers kun ét ud af de to/tre mulige.

Eleverne blev på forhånd kategoriseret efter karaktergennemsnit og køn. Denne matrix er overtaget fra Erik Laursen og Palle Rasmussens<sup>60</sup> undersøgelse af den sociale differentiering gennem gymnasieuddannelsen. Pige, høj betyder en pige med et højt karaktergennemsnit osv. Som det fremgår af oversigten, er både pige, lav og dreng, lav underrepræsenteret, hvilket skyldes vanskeligheder med at gøre dem interesseret i at deltage i projektet. Jeg tilstræbte en ligelig repræsentation af elever med gode, middelhøje og dårlige karaktergennemsnit<sup>45</sup>. Således at jeg tilsammen ville have alle karaktergennemsnit og køn repræsenteret nogenlunde ligeligt. Jeg interviewede dobbelt så mange elever som lærere – det vil sige to elever fra hver af de klasser, hvor jeg observerede undervisningen. Bag denne prioritering ligger en matematisk nødvendighed. Lærerne ville hver kunne give begrundelser for 20 – 28 karakterer, mens en elev allerhøjst ville kunne begrunde 10.

Alle eleverne var fra enten 2.g. eller 3.g. for at sikre, at de involverede elever havde haft mulighed for at blive fortrolig med den måde, karakterer gives på i gymnasiet.

Elever (24)

Klassetrin	interview	Observeret i
2 g. dreng, høj	ja	fysik
2 g. pige, høj	ja	fysik
2 g. dreng, lav	ja	dansk, spansk
2 g. pige, middel	ja	fysik, tysk
2.g. dreng, middel	ja	tysk
2 g. pige, høj	ja	naturfag, matematik
2 g. pige, middel	ja	historie
2 g. dreng, middel	ja	historie
3 g. dreng, middel	ja	fransk
3 g. dreng, høj	ja	historie
3 g. pige, høj	ja	dansk
3 g. pige, lav	ja	billedkunst
2 g. pige, lav	ja	historie
2 g. dreng, høj	ja	geografi
2 g. dreng, middel	ja	engelsk
2 g. pige, høj	ja	tysk
2 g. pige, middel	ja	geografi
3 g. pige, høj	ja	historie
3 g. dreng, middel	ja	billedkunst
3 g. dreng, høj	ja	engelsk
3 g. pige, middel	ja	historie
3.g. dreng, høj	ja	historie
3 g. pige, lav	ja	historie
3.g. dreng, middel	ja	engelsk

### Forskningsinterview<sup>46</sup>

Jeg har valgt at anvende semistrukturerede interview, hvor guiden ikke var kendt af informanterne på forhånd og ikke blev udleveret efterfølgende. De semistrukturerede interview

har den fordel, at de på en og samme tid kan rumme oplysninger, der kan sammenlignes, fordi temaet eller spørgsmålet stilles til alle informanter, samtidig er interviewet ikke så stramt struktureret og styret, at der ikke bliver plads til personlige udflugter og refleksioner over tidligere erfaringer o.l.. Som baggrundsviden havde respondenterne kun den mundtlige orientering fra pædagogisk råds møde og mit møde med klasserne. Jeg har udarbejdet en selvstændig interviewguide for hver aktørgruppe. Nogle af spørgsmålene er gengangere, mens andre er møntet specielt på lærere eller elever. Dette for at opretholde og udfolde de to aktørperspektiver på genstandsområdet. Der er tre fælles forskningstemaer i interviewene.

Det første drejer sig om de enkelte karakterers tilblivelsesproces. For lærerne er det ensbetydende med at fortælle om bedømmelsesgrundlag og bedømmelseskriterier, mens det for eleverne mere handler om at tage stilling til de enkelte karakterer ud fra vurderinger af egen kunnen og indsats. Men som nævnt var det vanskeligt for eleverne at betragte karaktererne ud fra eget perspektiv; de antog generelt lærerens perspektiv og forsøgte at forklare mig, hvad de troede, lærerne havde lagt vægt på i bedømmelsen af deres præstationer. Som det senere vil fremgå af de empiriske analyser, gælder det dog ikke alle. Lærerne blev bedt om at gennemgå en klasseliste og over for mig begrunde hver enkelt karakter. Disse begrundelser udgør en stor del af interviewet og anvendes analytisk, idet begrundelserne sammenholdes dels med lærernes egne fremstillinger af generelle bedømmelseskriterier og dels med elevernes opfattelser. Gennemgangen af klasselisterne leverer samtidig materiale til at belyse de forskelle og ligheder, der måtte være mellem fagene. Endelig dokumenteres vægtingen af faglige og ikke-faglige kriterier. Eleverne bliver på lignende måde bedt om at gennemgå deres personlige karakterblad og over for mig forklare, hvorfor de har fået de karakterer, de har. I den forbindelse fortæller eleverne om, hvilke kriterier de oplever, de enkelte lærere anvender, og om hvordan de forsøger at tilpasse sig disse forskelle. Nogle af disse forklaringer bindes op på fagenes egenart, andre på oplevelser af lærerpersonligheden og undervisningens tilrettelæggelse. Også eleverne bliver bedt om i brede vendinger at fortælle om generelle kriterier.

Det andet tema har opfattelser af karakterernes funktioner som sin kerne, herunder hvad det betyder for aktørerne dels at skulle give dem og dels at skulle modtage dem. Fælles for aktørerne er den handletvang, de er underlagt. Det at 13-skalaen principielt kan anvendes som mål- og normorienteret, tematiseres også med henblik på at kunne dokumentere, hvad denne usikkerhed betyder i praksis. Både elever og lærere bliver også bedt om at udtale sig om karakterernes validitet og troværdighed.

Det tredje tema drejer sig om kommunikation vedrørende karakterer. Kommunikationen foregår nogle gange kun som envejskommunikation, idet eleverne blot læser karakterbladet. Men det mest udbredte er, at lærer og elev i en evalueringssamtale kommunikerer om karaktererne. Andre evalueringsanledninger, fx forældremøder, evaluering af undervisningen og lærerforsamlinger, tematiseres ligeledes her.

Foruden disse tre forskningstemaer beder jeg både lærere og elever om at fortælle om sig selv. For lærernes vedkommende om, hvad de lægger vægt på som gymnasielærere, og hvorfor de har valgt dette erhverv. Denne del af interviewet fungerer som kontaktskabende og er placeret allerførst i interviewet, men danner også baggrund for analyser af personlige værdiers omslag i valg af didaktiske modeller og betydning for karaktergivning. Ligeledes spørger jeg eleverne, hvorfor de har valgt gymnasiet, til forældrenes uddannelsesbaggrund og egne fremtidsvisioner. Disse fortællinger fungerer ligeledes som baggrund for forskelle i synet på bl.a. den gode lærer eller elev. Men først og fremmest for at generere en mulighed for at forbinde den unges fremtidsvisioner, baggrundsmiljø til opfattelse af identitet. Min hensigt med den personlige tilgang er ikke at samle materiale til en psykologisk analyse, men til at forstå den betydningsdannelse omkring temaet karaktergivning, der præsenteres i de enkelte interview. Endelig beder jeg alle respondenterne om at fortælle en historie med karakterer som overskrift eller tema og alle om at give karaktersystemet en karakter. Historiefortællingen reflekterer spontant, hvad der fylder i bevidstheden, når vi taler om karakterer, idet netop den narrative tilgang lukker op for mere intuitive kommentarer til spørgsmål end de mere rationelle tilgange. Forskningsinterviewene er blevet efterbehandlet horisontalt og vertikalt, hvilket vil blive uddybet i det følgende.

- **Horisontalt** og "i egen ret". Her sker analyserne af interviewene hver for sig – hele interviewet underkastes en hermeneutisk fortolkning med udgangspunkt i afhandlingens fokuspunkter. Her betragtes hvert interview som en fortælling, der både kan forstås på egne præmisser og kan gøres til genstand for fortolkende analyser. Kvaliteten målt i refleksionsniveau vil blive mit redskab i udvælgelsesprocessen. Igen som i et kontinuum – spændende fra et meget lavt refleksionsniveau til det meget høje refleksionsniveau. Dette gælder både lærer- og elevinterview. Fortællingerne rummer vidnesbyrd om strategier – sågar overlevelsestrategier, der formes af bl.a. opfattelse af karaktergivningens natur og af identitet. Disse kan kun udledes, hvis fortællingerne tages for pålydende. Fortællingerne *kan* kobles til observationerne af den samme person i undervisningssituationer og i få tilfælde også til ob-

servationer af deltagelse i lærerforsamlinger og/eller evalueringssamtaler. Men de fungerer kun som sikring af den interne validitet, idet jeg også må tage hensyn til etiske normer til forskning i levende processer, der involverer konkrete personer.

- **Vertikale** analyser. Her lægges interviewene ved siden af hinanden og analyseres tematisk med udgangspunkt i afhandlingens fokuspunkter. Et af mine forskningsspørgsmål lyder: Hvordan ser evalueringskriterierne ud i praksis, altså hvordan omsættes skalaens indbyggede kriterier af lærere og elever i tale og tanke til brug i en pædagogisk virkelighed? For at få belyst variationer af dette så nuanceret som muligt vil jeg til den del inddrage *alle* interview. Der i praksis vil forme sig som listninger af begrundelser for anvendelse af hver af skalaens karaktertrin. Dette vil betyde, at materialet kan blive en replik til, hvad hvert trin rummer af "skolepræstationer" – eller rettere opfattelser af det. Denne del er fænomenologisk og udfylder et hul i den eksisterende forskning, hvilket er begrundelsen herfor. Beskrivelserne kan desuden gøres fagspecifikke – ganske vist hvilende på et lille grundlag, men stort nok til at kunne differentiere mellem hovedgrupper af fag og hoveddiscipliner som skriftlig/mundtlig. Som en finesse er der i materialet mulighed for at tjekke om den begrundelse, en lærer giver for en bestemt karakter, er i overensstemmelse med det, eleven opfatter som begrundelsen. For yderligere fortolkning af dette hjørne kan to andre optikker berige materialet. Den første vinkel er identifikation af diskurser om elever, undervisning og uddannelse – igen for at nuancere kriterierne, hvor de identificerede diskurser fra de historiske studier blive bragt i spil, og nye vil føje sig til. Den anden vinkel drejer sig om evalueringsgenstanden: Hvad er det, lærerne bedømmer, og hvad oplever eleverne, der bliver bedømt? Af andre tværgående spørgsmål kan nævnes elevens og lærerens opfattelse af karakterernes funktioner, hvilket der spørges direkte til. Disse spørgsmål/svarrunder viser tilbage til deres ophav, nemlig tidligere forskning om karaktergivning, hvor fire funktioner strukturerede undersøgelserne på forskellig vis. Der er i den tidligere forskning tale om fokus på information, sortering, motivation eller disciplinering som de centrale funktioner.

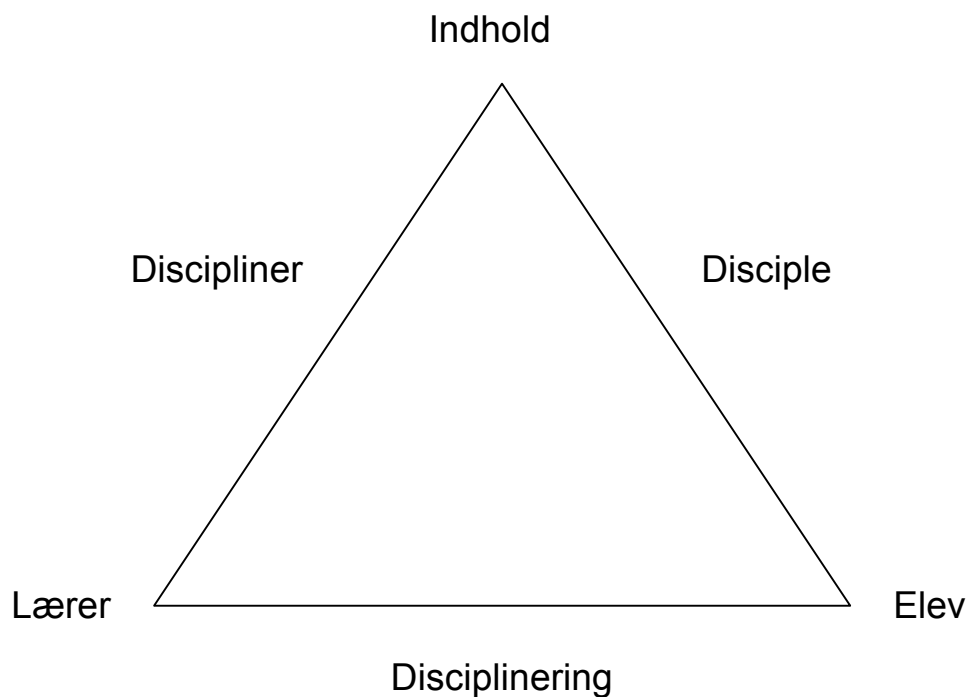
## Observationer af undervisning

Jeg havde orienteret klassens elever og lærere om, at jeg i mine observationer ville fokusere på følgende:

- taletidsfordeling. Ikke pr. minut som i mange svenske fænomenologiske klasserums<sup>47</sup> - undersøgelser, men mere i grove træk – skelnen mellem elev-taletid og lærertaletid.
- høj og lav struktur på timerne. Didaktiske kendetegn.
- registrering af lærernes typiske responsord eller kropslige/mimiske responsmåder på elevsvar
- graden af fællesskab. Kontakt mellem elever og lærer og kontakt mellem elever og observerbare meningsforhandlinger og meningsdannelsesprocesser – underforstået – hvad er det meningen, vi skal?

Observationerne er fastholdt ved hjælp af lydbånd og feltnoter. De er tænkt som baggrundsmateriale for interviewene, idet karakterfastsættelse ikke kan ses isoleret fra den undervisningspraksis, hvor grundlaget for karaktererne skabes. Observationerne tjener altså først og fremmest til at højne validiteten af analyserne af interviewene. Hertil føjer sig muligheder for at kunne få viden om strukturelle forhold omkring undervisningens tilrettelæggelse og dermed om mulige deltagerbaner for elever. De sociale processer, der undersøges, er alle rammesat som undervisning, og derfor vil jeg i det følgende kort diskutere og rammesætte undervisning som begreb. Jeg opererer med tre tilgange til fænomenet. Den første er allerede præsenteret, idet undervisning da opfattes som levende sociale processer i et praksisfællesskab. Denne vinkel beriger undersøgelsen med muligheder for at konkretisere situerede kompetenceregimer og for at betragte karakterskalaen som en reifikation, hvortil forhandling af mening kan knytte sig. Undervisning, der er institutionaliseret, betragtes traditionelt inden for rammerne af den didaktiske trekants logik. Undervisningen er da karakteriseret ved altid at kunne beskrives ved hjælp af tre parametre: lærer, elev og indhold. Her gengivet efter oplæg af Stefan Hopmann ved ph.d. seminar 2003, Institut for Læring, Aalborg Universitet.

**Figur 1: Den didaktiske trekant**



Disciplinerne er fagene, og disciplineringen sker i mødet mellem lærer og elev medieret gennem interaktions- og arbejdsformer. Aksen lærer – elev udgør de levende sociale processer, men de er underlagt fagenes og skolens logik. Det vil sige, at de sociale processer i denne kontekst også er under indflydelse af logikker stammende fra den didaktiske trekant. Aksen elev- indhold kan beskrives som en rækkefølge af faglige input, der følger fagdidaktiske traditioner, mens aksen indhold – lærer mere følger de til enhver tid gældende normer om og holdninger til relevant viden. Den didaktiske trekant er omkranset af en cirkel, der symboliserer selve institutionaliseringen. Gennem institutionalisering af kundskaber og de processer, hvorigennem de videregives til næste generation, sker den nødvendige afgrænsning af kundskaber og færdigheder. Så den institutionaliserede didaktiske trekant (undervisningen) afgrænser sig over for sin omverden gennem koderne egnet/ikke egnet og bestået/ikke-bestået og gennem koden sand/falsk viden. En skoles succes beror på, om eleverne lærer det, der er meningen, de skal lære, men også på om skolen formår at bringe flertallet af eleverne hel-skindet gennem uddannelsen. Den sidste kode drejer sig om disciplin, hvilket i denne kontekst berører både læreres og elevers forhold til arbejdet. At tilegne sig et fags indhold og metoder indebærer koncentration, målrettethed, udholdenhed, kreativitet, selvstændighed osv. Koderne kan opsuge forskellige aktuelle vægtninger, hvilket netop er den egenskab, der gør



dem til koder. Det betyder for afhandlingens fokus, at evalueringsformer nødvendigvis må have en sådan kvalitet, at de i praksis kan udgrænse de elever, lærere og fag, der ikke kan rummes inden for kodernes aktuelle balancering af trekantens sider. Som jeg vil vende tilbage til, kan overgangen fra den ørstedske skala til 13-skalaen måske ansues som en nyorientering af balanceringen mellem indhold og elever, idet reproduktion af viden efter den nye skala ikke længere kunne berettige til topkarakter.

Den tredje tilgang til undervisning begrundes jeg i dens egnethed til at kategorisere den observerede undervisning. Det drejer sig om forskelle på rationel-didaktisk og patologisk undervisning<sup>48</sup> sammen med Peter Henrik Raas<sup>49</sup> skelnen mellem undervisning med høj og lav struktur. Jeg kan da differentiere mellem forskellige typer af undervisning som niveauer i struktur, med et blik på, hvordan strukturen og flowet i timen rent faktisk foregår. Niveaue i strukturen fortæller samtidig om elevernes objektive muligheder for at deltage dels aktivt og dels *synligt* aktivt. Og om deres muligheder for at skabe flow og indgå i forhandlinger om mening med det, der foregår. De strukturelle forhold determinerer delvist elevens og lærers deltagerbaner. I den samme tegning, eller på det samme kort, kan lærernes mulighedsrum for skabelse af individuelle bedømmelsesgrundlag aflæses. Taletidsfordelingen, variationer og brud i processen i en afgrænset lektion, iagttagelse af tempo og kontaktformer og kontakthyppe, bliver ligeledes råmateriale til tegning af kortet. Den svære del er bestemmelse af fællesskabets kvalitet. Holdepunkterne kan på baggrund af de teoretiske afsæt beskrives som øjeblikke, hvor elever og lærere arbejder efter instruktionen og har forstået og accepteret gøremålene. Når graden af fællesskab er høj, vil de input, eleverne bidrager med, få arbejdsprocessen til at bevæge sig fremad eller opad i taksonomisk niveau. Ved lav grad af fællesskab vil input vise tilbage i processen og hindre et flow. Disse input kan være kollektive eller individuelle i deres form. Observationerne er tænkt som baggrund for analyserne af interviewene i det omfang, der tales om det samme eller den samme, og det indgår på den måde til at sikre den interne validitet<sup>50</sup>.

Mit mål med observationerne er at få viden om, hvordan de forskellige strukturelle niveauer i undervisningen påvirker karaktergivningsprocesserne. Yderpunkterne i de strukturelle niveauer går fra en meget høj struktur med deraf følgende statistreplikker til eleverne til følge i en bevægelse til meget lav struktur med opløsning af arbejdet som resultat.

### **Observationer af lærerforsamlinger**

Ved lærerforsamlingsmøderne fokuserede jeg observationerne på brudsituationer, hvor en elevs omdømme kom i krydsild mellem forskellige vurderinger. Det betyder en fokusering på

argumentationskæder, der fører frem til beslutninger om, hvilken besked de pågældende elever efterfølgende skulle have. Jeg undersøger, hvilke argumenter fører til hvilke beslutninger. Beslutninger om at give gode råd eller henvise til samtale med studievejleder. Begrundelsen for at observere lærerforsamlingsmøder er, at samtalerne her er velegnede til at få indhold på, hvilke diskurser eleverne italesættes igennem. Specielt er koderne bestået/ikke bestået eller egnet/ikke egnet særdeles tydelige, hvilket jeg ser som en konsekvens af mødernes oprindelse. Lærerne udtaler sig i generelle vendinger om vurderinger af lærerforsamlingerne i interviewene, hvilke da kan sammenholdes med observationerne.

Analyserne af dette materiale viser tydeligt den forvirring, der hersker om mødernes rolle og funktion. Min hovedinteresse er at finde belæg for og dernæst udfolde og nuancere diskurser om elever (typologi) og uddannelse. Hvilke eksplicite og implicite forventninger og krav stiller gymnasielærere kollektivt til deres elever set med udgangspunkt i forskellige opfattelser af, hvad gymnasieuddannelsen bør være, og hvordan den ideelle elev burde arte sig?

### **Observationer af evalueringssamtaler**

Observationerne af evalueringssamtalerne leverer empiriske data til spørgsmålet om karaktererne som formativ og/eller summativ evaluering. Ved observation af evalueringssamtalerne fokuserer jeg på elevernes respons på lærernes begrundelser og 'gode råd' og iagttager tale-tidsfordeling, samtaleform og kropssprog. Begrundelsen for at observere evalueringssamtalerne er, at disse kan danne et sammenligningsgrundlag, der kan støtte og nuancere vurderinger af disse samtaler, sådan som de bedømmes og omtales i interviewene. Og de overordnede spørgsmål lyder: lærer eleverne noget af samtalen? Lærer lærerne noget af samtalen? Hvordan forandres lærernes begrundelser sig i konfrontation med eleverne? Og hvordan modtages disse begrundelser umiddelbart (vrede, glæde, undren)? Hvor faglige er samtalerne?

Jeg fik adgang til ca.60 samtaler. Det drejer sig om at undersøge, om samtalerne i deres indhold er mere eller mindre summative end formative. Dualitet mellem participation og reifikation er den heuristik, der kan bringe samtalerne i fokus som læreprocesser. To andre betydningsfulde forskningsspørgsmål – forholdet mellem vejledning og bedømmelse samt skalaens anvendelse som hhv. relativ og målorienteret skala – kommer også frem her. Det sker i form af lærernes vurderinger og gode råd, opsange, klap på skulderen, trøst, ros og knyttet tæt hertil, elevens observerbare respons.

Empiriske datasamlinger skematisk fremstillet

Programmatisk	Historisk analyse Diskursanalyse af indledningen til BEK nr. 269 Karakterbekendtgørelse 1963 og 1995	Historisk analyser af diskussioner blandt gymnasielærere og pædagogiske forskere i tidsrummet 1963 - 1999
Praktisk	Kvalitative interview med lærere og elever. Deltagende observationer af evalueringssamtaler og lærerforsamlinger Observationer af undervisningen	Kvalitative interview med lærere og elever med fokus på forestillinger om hvilke forventninger der knytter sig til kompetencer nu og i fremtiden.

## 2.5.Triangulering og validitet

Dette drejer sig først og fremmest om validitet. Denne sikres ved at gøre brug af flere teknikker til fremskaffelse af de empiriske data og ved at lade de forskellige udsagn udfordre hinanden. Således kontrollerer observationer af undervisningen de udsagn, der falder om den samme undervisning eller bare om undervisning. Og omvendt. Interviewene er konstrueret således, at der er reference tilbage til netop de undervisningstimer, jeg har observeret eller kommer til at observere. De sociale situationer involverer de samme mennesker, der blot anskuer dem ud fra forskellige vinkler. Den samme situation eller det samme fænomen iagttages således af både forskeren, eleverne og læreren. Dette gælder dog kun de levende processer – selve undervisningen, evalueringssamtalerne og lærerforsamlingsmøderne. En stor blok i interviewene drejer sig om på fænomenologisk vis at fortælle om sine karakterer. Dette gælder for lærere og for elever. Lærerne gennemgår slavisk klasselisten og begrundet hver af de karakterer, de netop har givet. Det samme gør eleverne, de bliver bedt om både at reflektere over de forklaringer, de har fået af lærerne, og om at give deres bud på, hvad de er blevet bedømt på. Det vil sige, at den samme karakter i 24 tilfælde belyses konkret fra to sider og dermed opnås høj validitet. Jeg tillader mig så at konkludere, at den usikkerhed eller sikkerhed, der opnås her, også gælder resten af de begrundelser og refleksioner over begrundelser, der er indeholdt i interviewene. Selve interviewteknikken med at stille kontrollerende spørgsmål er med til at sikre validiteten, især de steder, hvor interviewpersonen bringer helt nye dimensioner ind i mit verdensbillede. Teknikken er kendt fra kommunikationsteori og

kan kort karakteriseres som aktiv lytning og som konfronterende og kontrollerende gensvar<sup>51</sup>. Her indgår fx en vending som: “Når jeg hører dig sige ...mener du så...?”. Men også fortolkninger og analyser af interviewene skal konsolideres. Dette sker ved at fungere som djævelens advokat i forhold til både fortolkninger og analyser. Den nye viden foregiver altså ikke at være en almen sandhed eller repræsentativ for hele skoleformen, men sand inden for de rammer, der er synlige og lagt åbent frem.

## 2.6. Summarisk om operationalisering af begreberne

Analysen deler sig i to dele. Nemlig som en analyse af empiriske historiske data, der overvejende behandles diskursanalytisk. Dette falder i kapitel 3. Den anden del drejer sig om analyse af aktuelt empirisk materiale om karaktergivning i praksis. Dette falder i kapitel 4. Hovedbegreberne er her praksisfællesskaber og dualitet mellem reifikation og participation. Dette tænkes sammen med begreberne summativ og formativ evaluering gennem påstanden om, at karakterer for at kunne fungere som formative må indbefatte betydningstilskrivninger, der hviler på en balance mellem participation og reifikation. Definitioner af kompetencer i praksisfællesskaber gør brug af et fælles repertoire af reifikationer. Den primære reifikation og gennemgående for den historiske og aktuelle undersøgelse er 13-skalaen. Men også dominerende og brydende diskurser. Den historiske analyse knytter sig til den aktuelle ved at generere mulige indholdselementer til et sådant repertoire og gør det muligt at identificere de dele af repertoireet, der henholdsvis peger bagud og fremad i tid. Desuden sammenlignes elevs og lærers historiske subjektpositionerings muligheder med de aktuelt forekommende for på den baggrund at kunne identificere en udvikling i opfattelsen af den gode elev og den gode lærer. 13-skalaens skabelseshistorie og dennes kontekst bliver behandlet indgående, da reifikationer for at bevare og forny sine evner som omdrejningspunkt for forhandling af mening må kunne føres tilbage til sin oprindelse. Karakterdebatten op gennem perioden tilføjer nye betydninger, der indgår som elementer i forhandling af mening og her differentieres mellem tre aktørvinkler. Aktører der hver på sin måde bidrager til at udpege nye kampzoner eller temaer, der er særlige vitale og derfor velegnede til at danne udgangspunkt for forhandling af mening. Her det centralt at få klarlagt, hvordan 13-skalaen via politisk vedtagne normative tekster potentielt udstikker nye temaer i debatten og påvirker aktørernes opfattelse af handlinger. Et eksempel herpå er indførelse af adgangs begrænsning til de videregående uddannelser. Brudstykker eller rester af indholdselementer fra disse debatter kan genfindes i aktuelle

aktørers refleksioner over karakterskala i brug. Lige fra usikkerhed om, hvordan skalaen skal anvendes mest korrekt til forestillinger om chancelighed gennem karaktergivning. Evalueringsgenstanden undergår fra den normative programmatisk position til aktørniveauet en forvandling, der kan følges i form af aktørernes forestillinger om og formidling af 'hvad der vurderes'. Afgrænsningen af evalueringsgenstanden undergår ligeledes en udvikling gennem perioden 1958-1999, hvilket potentielt vil kunne genfindes hos de af aktørerne der har en historie fælles med skoleformen.

På det individuelle niveau udgør elevens og lærers biografi og fremtidsvisioner en datamængde, der gennem begrebet identitet (og i konklusionen begrebet habitus) gør det muligt at forbinde det individuelle med det kollektive. Konkret betyder det, at karaktergivning bringes i kontakt med personlige værdier for lærernes vedkommende og for elevernes vedkommende, forestillinger om den gode præstation sammenholdt med forventninger til sig selv. Praksisfællesskaber tilbyder bestemte måder at deltage på og indeholder deltagerbaner, der principielt vil forme sig som en søgen fra perifer til fuld medlemskab. Dette giver anledning til spørge, hvorfor ikke alle elever følger dette princip, men måske snarere forvalter deltagelse med afsæt i identitet og/eller forventninger om fremtiden, der sporer deltagelsen i andre retninger. Reifikation af 13-skalaen trækker gennem hele perioden forskellige former for participation til sig. Det være sig intensive debatter eller udformning af nye regelsæt om anvendelse. Den lille reforms bestemmelser om løbende evaluering angiver således nye muligheder for vurdering af elevbedømmelse, idet disse tænkes at indgå som et element i en pædagogisk praksis. De to grundformer summativ og formativ evaluering bliver her første gang formelt reificeret i en normativ tekst, mens spændingen mellem dem beskrives og forudses af den pædagogiske forskning.

I skolehverdagen trækker karaktergivning og løbende evaluering elevens participation i undervisningen til sig. Deltagelsen bliver potentielt påvirket af lærers fortolkninger af karakterskala og bestemmelser om løbende evaluering via dannelse af lokale kompetenceregimer i praksisfællesskaberne. På den måde bringes subjektpositioneringsmuligheder i berøring med deltagerbaner og den objektive verden bringes i berøring med den subjektive. Den objektive verden repræsenteres af den nationale karakterskala med tilhørende anvisninger om brugen af den og vil være den del af evalueringen, der objektiverer elevpræstationer og dermed giver evalueringerne både indhold og retning. Den subjektive verden repræsenteres af participation, der bl.a. omfatter fortolkninger af en ontologi i den objektive verden. Den formative evaluering vil da tjene til at guide den lærende frem mod de mere eller mindre objektiverede mål via kvantitative eller kvalitative ændringer af participation. Dette indebærer

participation i dobbelt forstand. En forudsætning for kunne få sine kompetencer vurderet overhovedet er nemlig participation. Således kan lærere nægte at give en elev karakterer i de få tilfælde, hvor participationen (tilstedeværelsen) har været meget svag. Den næste del af participationen gælder erkendelse af vurderingen. Erkendelse vil måske føre til nye måder at participere på eller måske forstærke allerede kendte. Det kan også tænkes, at erkendelsen ikke knyttes til participation, men snarere til personlige egenskaber eller position. Den samme logik gælder for læreren, der udfører vurderingerne. Også hun må gennem participation i praksisfællesskabet være meddesigner af mulige deltagerbaner og kompetenceregimet for på den baggrund at vurdere kvaliteten af elevernes participation med tilknyttet kompetence. Det antages at den enkelte lærer finder sig en form (og det undersøges empirisk), hvor undervisningens didaktik tager højde for og gør det muligt for læreren at få adgang til disse vurderinger.

Løbende evaluering reificeres som et led i 'den lille reform', men om reifikation danner udgangspunkt for forhandling af mening er i første omgang afhængig af om den indgår i dualitet med participation. Et tegn herpå i materialet vil være positive udsagn om fx evalueringssamtaler, der kan bekræfte at samtalerne fører til nye erkendelser og om hvad. Dette udgør en del af operationaliseringen ved at fungere som 'tegn' i det aktuelle empiriske materiale på vægtninger af formative evaluering.

Analysestrategien er med konkretisering af forskningsspørgsmål udfoldet yderligere som indledning til hvert hovedafsnit i kapitel 4.

---

<sup>1</sup> Finn Collin: "Socialkonstruktivisme - et erkendelsesteoretisk og ontologisk standpunkt" *Kvan* 54.1999.s.13

<sup>2</sup> Norman Fairclough: *Critical discourse analysis*. London 1995 og *Discourse and Social Change*. London. 1999

<sup>3</sup> Niels Åkerstrøm Andersen: *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra samfundsvidenskaberne. København. 1999

<sup>4</sup> Lars Qvortrup: *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*. Gyldendal. København. 1998

<sup>5</sup> Knut Kjeldstadli. *Fortiden er ikke hvad den har været*. Roskilde universitetsforlag. Roskilde.2001

<sup>6</sup> Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips: *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde. 1999

<sup>7</sup> Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips: *ibid.* s. 29

<sup>8</sup> Knut Kjeldstadli. *Fortiden er ikke hvad den har været*. *Ibid.* s. 130 -137

<sup>9</sup> Fairclough: *Discourse and Social Change*. *Ibid.*

<sup>10</sup> BEK. Nr. 269 1960

<sup>11</sup> Steinar Kvale: De motsigelsesfulte karaktererne. *Uddannelse nr.8. 1979*. Heri stadfæstes karaktergivning til 2000 f.v.t. i Kina

<sup>12</sup> Peter Dahler-Larsen: *Den rituelle refleksion - om evaluering i organisationer*. Odense. 1999

- 
- <sup>13</sup> Ibid.s.14
- <sup>14</sup> To standpunktskarakterer og en årskarakterer
- <sup>15</sup> Steinar Kvale: Evaluation as Constructions of Knowledge. s. 117 – 140. In Ruth Hayoe and Julia pan:: East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education. Armonk. New York 1996
- <sup>16</sup> Palle Rasmussen: *Social arv i uddannelsesprocessen*. Arbejdsrapport nr.27. SFI. Kbh.1999
- <sup>17</sup> Ian Shaw: *Qualitative Evaluation*. London. 1999
- <sup>18</sup> Michael Scriven: The new science of evaluation. *Social Welfare*. Nr.7. 1998 og Michael Scriven: The theory behind practical evaluation. *Evaluation*. Vol.2. nr.4 1996
- <sup>19</sup> Mivhael Scriven: Minimalist Theory: the least theory that practice requires. s.1-15  
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=12>. Kopi i materialesamlingen
- <sup>20</sup> Deborah M. Fournier: Reasoning in Evaluation: Inferential Links and Leaps. Michael Scriven: *The Logic of Evaluation and Evaluation Practice* p 49 – 70. New Directions For Evaluation. American Evaluation Association. Nr. 68. 1995.
- <sup>21</sup> Ibid.
- <sup>22</sup> Steinar Kvale: Travel impressions from scholastic education. *Nordisk Pedagogik*. Nr.3.1998
- <sup>23</sup> Robert Glaser og Edward Silver: *Assessment, Testing, and Instruction: Retrospect and Prospect*. Review of research and Education: Vol 20 pp. 335-96
- <sup>24</sup> Bloom, Benjamin: *Taxonomy of educational objectives I + II*. David McKay company, inc. New York 56
- <sup>25</sup> fx Finn Rasborg, Jesper Jensen, Gustav Leunback (red.): *Evalueringsproblemer*. DPI. Kbh. 1977
- <sup>26</sup> Karen Borgnakke: *Evalueringsens veje og vildveje. Begreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol*. Kbh. 1996
- <sup>27</sup> Ibid. s.6
- <sup>28</sup> Ibid. s.11
- <sup>29</sup> Jørgen Gregersen: *Prøver, karakterer og pædagogik*. Kbh. 1977, Gregersen, Jørgen m.fl.: *Prøver, karakterer og pædagogisk evaluering*. Kbh. 1978, Jørgen Gregersen: *Prøver, karakterer og pædagogik*. Kbh. 1977
- <sup>30</sup> Etienne Wenger har en årrække været tilknyttet "Institute for research om Learning" i Californien der siden 1987 har forsket i læreprocesser.
- <sup>31</sup> Etienne Wenger. *Communities of practice. Learning, meaning, and Identity*. Cambridge Press. 1999
- <sup>32</sup> Ibid. s.108 - 110
- <sup>33</sup> Ibid. s.6
- <sup>34</sup> Erling Lars Dale: *Pædagogik og professionalitet*. Klim. Århus.1999
- <sup>35</sup> Peter Henrik Raa: Kommunikation i undervisningen. I Erik Damberg (red.) *Pædagogik og Perspektiv*. Munksgaard. Kbh.1994
- <sup>36</sup> Ibid.s. 105, 108 - 13
- <sup>37</sup> Pia Bramming: *Kompetence-i-praksis: en udforskning af, hvordan kompetence-i-praksis kan begrebsliggøres og studeres med henblik på at forstå, hvordan kompetence-i-praksis vurderes*. Handelshøjskolen i København. 2001
- <sup>38</sup> Pierre Bourdieu: De tre former for teoretisk viden. In Staff Callewaert(red.): *Pierre Bourdieu – centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. Akademisk forlag. København. 1994
- <sup>39</sup> Karin Anna Petersen: En teori om praksis og en teori om viden. In Staff Callewaert (red.): *Pierre Bourdieu – centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. Akademisk forlag. Kbh. 1994
- <sup>40</sup> Rigsarkivet. Det materiale jeg har behandlet er registreret som: Undervisningsministeriet: Læseplansudvalget for gymnasiet af 27/2 – 1959.  
Herunder gemmes 6 pakker.  
Pakke 1 + 2 : Mødereferater  
Pakke 3: Udsendt materiale 1- 102  
Pakke 4: Korrespondance m.m.  
Pakke 5: A- gruppens underudvalg og div.  
Pakke 6: M og S – gruppernes underudvalg og div.

---

<sup>41</sup> Læseplansudvalget 1958

<sup>42</sup> Stefan Hopmann: Didaktikkens historie. Upubliceret manus. Udleveret til ph.d.-seminar d.30/4 -03, AAU.

<sup>43</sup> Emil Kruuse: *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Kbh. 1998

<sup>44</sup> Samtlige af respondenterne er anerkendte og dygtige lærere. Som igennem en årrække har gjort sig erfaringer med og tanker om karaktergivning.

<sup>45</sup> Erik Laursen og Palle Rasmussen : *Social differentiering og elevsituation i gymnasiet*. Aalborg Universitetsforlag. 1988.

<sup>46</sup> Steinar Kvale: *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.1999

<sup>47</sup> Staf Callewaert: *Skollassen som sociale system – lektionsanalyser*. Lund.1980

<sup>48</sup> Erling Lars Dale. Ibid.

<sup>49</sup> Peter Henrik Raa. Ibid.

<sup>50</sup> Steinar Kvale. Ibid.

<sup>51</sup> Erno Metze og Jørgen Nystrup : *Samtaletræning*. Kbh.1999



### 3. Karaktergivning historisk

Det almene gymnasium udviklede sig i tidsrummet fra 1963 til 1999 fra at være en eliteskole til at blive den mest søgte ungdomsuddannelse. Et generelt stigende behov for uddannelse i samfundet, velfærtsideologi, lighedsfilosofi samt individuelle personlige tilskyndelser til opnåelse af social status, kan nævnes som faktorer, der spillede ind på udviklingen. Overordnet drejer det sig om uddifferentieringer af stadig flere subsystemer, der defineres gennem afgrænsninger til deres omverden. Således vil jeg hævde, at først med skolereformerne af 1958 uddifferentieres uddannelsessystemet som et selvstændigt sammenhængende system, der afgrænses over for sin omverden gennem indhold, struktur, funktioner og særlige kommunikationsredskaber, for samtidig at etablere interne grænser og forbindelseskanaler. Det er i det lys skolereformerne skal ses. Som et led i disse bestræbelser indgår skabelsen af 13-skalaen og dernæst implementeringen af den på alle niveauer i uddannelsessystemet. Der bliver skabt en fælles målestok, der på det symbolske plan kan befordre forestillinger om eksistensen af netop et sammenhængende system, hvor præstationer og formelle kvalifikationer uden videre kan sammenlignes og transporteres. Den mest anvendte metafor om dette sammenhængende system, uddannelsespyramiden, opstår i kølvandet på etableringen af systemet op gennem 60'erne og 70'erne. Pyramidebilledet fremmaner forestillinger om trinvis opstigning fra en position i den brede bund til en position tættere på den smalle top. Det almene gymnasium får en væsentlig funktion i opstigningsprocessen, idet en studentereksamen bliver den billet, der i første omgang berettiger den enkelte til en studieplads længere oppe i pyramiden og senere berettiger til at søge en studieplads. Denne metafor kan dog ikke længe i samme grad indfange det komplekse arbejds- og uddannelsesmarked, den unge har udsigt til efter endt studentereksamen<sup>1</sup> Færdigheder i at navigere i et stadigt stigende udbud af uddannelser og karrieremuligheder med hjælp fra et stadigt større ekspertkorps er blevet en del af den symbolske kapital, som den unge investerer i uddannelsesspillet. I relation til problemstillingerne i denne afhandling bliver det da vigtigt at undersøge, om evalueringstraditioner har fornyet sig, sådan at de evaluerede formelle kvalifikationer kan møde disse udfordringer, hvilket konkret vil sige, at undersøge udviklingen af evalueringstraditioners forbindelse med uddannelsesmål i konkrete historiske kontekster. Men vi begynder med skolereformerne fra slutningen af 50'erne.

## **Skolereformerne i 1958 – 1963 i en uddannelseshistorisk kontekst**

Gymnasireformen af 1960<sup>2</sup> var en af de tre større reformer, der er blevet gennemført af gymnasieskolen i det 20. århundrede. Med reformen i 1903 blev det hidtidige tostrengede skole- og dannelsessystem fjernet og erstattet af et enstrengt<sup>3</sup>, hvor forbindelse mellem grundskole og de højere skoler blev skabt i og med loven om højere almen-skoler. Dermed blev de stærke bånd mellem en europæisk kultur, hvor latin udgjorde fællessproget, og nationalstat svækket, hvilket også var en af hensigterne med reformen. Det blev nu muligt for børn i byområderne efter 5 års skolegang at tage et fireårigt mellemskoleforløb, der så kunne afsluttes med en etårigt realskole eller et treårigt gymnasieforløb. Optagelse på de lærde skoler kunne før den tid kun ske, hvis barnet ved siden af grundskolen havde modtaget privatundervisning i bl.a. latin. Det nye gymnasium ændrede også struktur, idet linjegymnasiet med linjerne ny-sproglig, klassisk-sproglig og matematisk – naturvidenskabelig blev indført. Ifølge Ove Korsgaard stimuleres diskussioner af skolevæsen og dannelse af de samtidige politiske og økonomiske bestræbelser på dannelse af nationalstat<sup>4</sup> og et moderne demokrati. I årene frem til reformen i 1960 forblev gymnasiet en borgerlig eliteskole, der optog eleverne efter femte klasse, og på den måde havde stor mulighed for at præge de unges udvikling<sup>5</sup>. Af afgørende betydning for den konkrete udformning af grengymnasiet var Folketingets beslutning om at afskaffe mellemskolen og indføre et treårigt realskoleforløb. Trods massive protester fra gymnasielærere<sup>6</sup> mistede gymnasieskolen ved den lejlighed monopolet på undervisning af mange 12-årige og 13-årige, og adgangen til gymnasieskolen skulle fremover varetages under vejledning fra grundskolelærere. I slutningen af århundredet, 1987, blev det nuværende valg-gymnasium indført, og lige i midten af perioden ligger den reform, der førte til oprettelse af grengymnasiet, hvilket er emnet for det næste afsnit.

## **Den nye gymnasium**

I juni 1958 blev rammerne for og strukturen i det nye gymnasium givet ved lov. Der forestod da efterfølgende et større læseplansudvalgsarbejde, hvis opgave var at stille forslag til, hvordan rammerne så skulle udfyldes.

Loven<sup>7</sup> foreskrev, at gymnasieskolen: “består af en 3-årig realafdeling og en 3-årig gymnasieafdeling<sup>8</sup>” og “Gymnasieskolens realafdeling giver i tilslutning til folkeskolens 7. skoleår gennem et 3 etårige klasser en fortsat almindendannende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve (studentereksamen). Undervisningen skal kunne gives på delvis forskellige linjer, som benævnes efter de

undervisningsfag, der giver hver linje dens særpræg. Undervisningsministeren fastsætter de nærmere regler om linjedelingen”<sup>9</sup>.

For at kunne fastsætte de nærmere regler om linjedelingen nedsatte undervisningsminister Jørgen Jørgensen, Radikale Venstre, under den nyudnævnte undervisningsinspektør Sigurd Højby's ledelse, et læseplansudvalg. Læseplansudvalget tiltrådte i februar 1959 og afgav betænkning allerede i november 1960, og dets arbejde vil blive nøjere behandlet i næste afsnit. Med henvisning til afhandlingens tema skal det nævnes, at der i lov om gymnasieskolen under overskriften “Om prøver og vidnesbyrd” står at læse: “ved studentereksamen skal eleverne godtgøre, at de har nået den modenhed og kundskabsfylde, der er sat som undervisningens mål”<sup>10</sup>.

Opgaverne til de skriftlige prøver skulle formuleres af ministeriet, mens opgaverne til de mundtlige prøver blev formuleret af faglærerne, der også skulle forestå eksaminationen. Den medvirkende censor skulle godkende disse og optræder dermed i dobbeltrollen som kontrollant af læreren og som bedømmer af elevpræstationer. Disse eksamensbestemmelser har ikke undergået principielle ændringer siden da, mens §8, der omhandler rettigheder efter endt eksamen: “Studentereksamen *giver ret* til indskrivning ved universiteterne og efter de derom gældende regler ret til indskrivning ved andre højere læreanstalter”, siden er blevet revideret. Loven tilskikkede samtidig gymnasieskolen myndighed til regulere adgangen ved afholdelse af oprykningsprøver og for sproglige særlige optagelsesprøver i latin, men loven indeholdt også bestemmelser om, at undervisningsministeriet kan fremsætte regler om linjedelingens konkrete fordeling af fag, fordringer til eksamen og karaktergivning og sidst regler for optagelse af elever i 1.g.. Og netop indholdsudfyldning af disse bestemmelser blev en af læseplansudvalget store opgaver.

### **Læseplansudvalget**

Læseplansudvalget barslede i 1960 med den såkaldte “Røde Betænkning”<sup>11</sup>, der efterfølgende næsten uden ændringer blev omsat til gældende anordning og bekendtgørelse med virkning fra 1963. Dette gnidningsløse omslag vidner i sig selv om et grundigt og politisk afstemt udvalgsarbejde, der alene på grund af sit omfang kan vække beundring her 40 år senere. Undervisningsinspektør Sigurd Højby, der havde en baggrund som rektor i Maribo og Sorø, og som GLs formand i årene 1945 – 52, fungerede som organisator og inspirator. Læseplansudvalget bestod af 23 beskikkede medlemmer, der repræsenterede GL, DLF, rektorerne, universiteterne og ministeriet. Udvalget oprettede dernæst tre faglige hovedudvalg. Udvalgene re-

præsenterede de tre hovedgrupper af fag: almene fag, sprogfag og matematisk - naturfaglige fag. Disse hovedudvalg nedsatte dernæst underudvalg, der alt efter fagets størrelse repræsenterede enkeltfag eller grupper af fag. Der blev i alt nedsat 18 faglige underudvalg. Ved siden af hovedudvalgene (med tilhørende underudvalg) blev der nedsat særlige selvstændige underudvalg med reference direkte til læseplansudvalget. Et af disse var ”Udvalget vedrørende karaktergivning og eksamensformer”. Desuden blev der indkaldt en række sagkyndige (i alt 65 personer) til at udtale sig om særlige emner. Men også andre organisationer, foreninger eller enkeltpersoner følte sig kaldet til at udtale sig om gymnasieskolens fremtid, idet læseplansudvalget fik i alt nitten uopfordrede henvendelser<sup>12</sup> om det nye gymnasium. Disse henvendelser rækker fra brandværnskomiteer til fraktioner inden for faglige foreninger og er kun interessante, fordi de vidner om en almen interesse for udviklingen i gymnasieskolen.

### **Karakterudvalget**

Udvalget fik i kommissorium at udarbejde en ny karakterskala og komme med forslag til eksamensordning. Arbejdet med karakterskalaen foregik som et samarbejde mellem folkeskolens læseplansudvalg vedrørende samme tema, og der varsles i betænkningen en kommende fællesbetænkning omhandlende den ny karakterskala. “Udvalget har udarbejdet grundlaget for den nye karakterskala, som i en senere fællesbetænkning fra Læseplansudvalget for folkeskole og Læseplansudvalget for gymnasiet vil blive foreslået indført for 8.-9- klasserne, realafdelingen og gymnasiet”<sup>13</sup>. Denne fællesbetænkning har jeg imidlertid ikke kunne opspore, hvilket måske skyldes, at den aldrig blev udfærdiget. Under alle omstændigheder vedtager Folketinget i 1963<sup>14</sup> en ny fællesskala for 8.,9.,10. klasserne, realafdelinger, gymnasiet samt ved kursus til teknisk forberedelseseksamen. 13-skalaen blev altså til i et samarbejde mellem folkeskole og gymnasiet. Udvalget samarbejdede i øvrigt med eksperter fra det nyoprettede Pædagogiske Institut.

Efter nu summarisk at have beskrevet de organisatoriske forhold omkring læseplansarbejdet og dermed dokumenteret, at arbejdet involverede væsentlige interessenter i gymnasieskolens fremtid ved direkte at involvere ca.150 mennesker i arbejdet og afholde 31 plenarmøder og 262 underudvalgsmøder, vil jeg knytte nogle kommentarer til læseplansudvalget kommissorium for dernæst at analysere dele af betænkningen. Betænkningen er interessant betragtet som historisk levn, idet de politiske clearinger må formodes at have fundet sted internt i hovedudvalg og underudvalg. Dette får som konsekvens, at den foreliggende tekst sandsynligvis er præget af kompromisser. Men rammesætningen – selve loven – leverer ho-

vedforklaringen på, at denne forholdsvis demokratiske organisationsform kunne lykkes, idet beslutningen om gymnasiets fremtidige struktur lå fast inden arbejdet gik i gang. Med hensyn til tekstens validitet og dermed af hensyn til mine muligheder for at vurdere repræsentationen af de forslag til og visioner om gymnasiets fremtid, der formuleres i teksten, er det betydningsfuldt at have den organisatoriske ramme på plads, idet det derigennem er blevet sandsynliggjort, at teksten udtrykker afbalancerede kompromisser.

Læseplansudvalgets arbejde blev konkretiseret i kommissoriet, der formelt blev udarbejdet af undervisningsminister Jørgen Jørgensen, men formentlig reelt af undervisningsinspektør Sigurd Højby. Ordlyden var:

På grundlag af skolelovene af 7. juni 1958 at tage gymnasieskolens (herunder studenterkursernes) linie- og fagfordeling, indholdet af undervisningen samt eksamensordningen op til kritisk gennemgang for derefter til undervisningsministeren at afgive en betænkning, som indeholder forslag til sådanne ændringer i liniedelingen, fagenes fordeling og timetal, undervisningens form, indhold og eksamensordning, som udvalget måtte anse for formålstjenlige for at gøre gymnasieundervisningen tidssvarende, uden at dens kvalitet som grundlag for videregående studier forringes<sup>15</sup>

Den kritiske gennemgang af status quo med efterfølgende forslag til revision berørte alle dele af gymnasiets virke. Således forhold som fagfordeling, indhold og endelig eksamensordningen. Målet var at gøre gymnasiet tidssvarende. At gøre noget tidssvarende inden for uddannelsesområdet i 1959 var bl.a. ensbetydende med at lade sig inspirere af udviklingen i Sverige<sup>16</sup>. På et overordnet samfundsplan gjaldt det om at tænke lighed, velfærd, demokrati og international forståelse som elementer i en politisk og økonomisk udvikling, der kunne føre landet fra landbrugs- til industriland og samtidig placere det som en del af den nye verdensorden. Netop bestræbelser på at indgå i alliance med lande i den vestlige blok befordrede en ny retorik om uddannelsernes funktion i samfundet. Før II verdenskrig var skolevæsen og uddannelse i høj grad knyttet til opbygning af nationalstaten, mens der efter krigen snarere var tale om at uddannelse skulle sikre en (ideologisk) tilknytning til den vestlige blok og opnåelse af mellemfolkelig forståelse<sup>17</sup>. Ved at anvende termen tidssvarende bestemmes det samtidigt, at gymnasieskolen ikke p.t. (1959) var tidssvarende og ved at fastslå at *alle* forhold skulle revideres, bestemmes det, at alle forhold var utidssvarende. Denne pointe underbygges ligeledes af ordvalget "kritisk gennemgang". En af grundene til disse forholdsvise skrappe

udtalelser skal nok findes i GLs afvisning af at indgå i forhandlinger om skoleloven af 1958<sup>18</sup>, der jo reducerede gymnasieskolens elevmasse med 6. og 7. klassetrin<sup>19</sup>.

I sine afsluttende bemærkninger til betænkningerne skriver Sigurd Højby bl.a.: “udvalget har i sit arbejde taget gymnasiets stilling op til fordomsfri og kritisk behandling<sup>20</sup>”, og hvordan det kommer til udtryk vil blive taget op næste afsnit, der drejer sig om selve betænkningen.

### 3.1. Betænkning nr. 269

En historisk analyse såvel som en diskursanalyse af en tekst begynder med at stille nogle grundlæggende spørgsmål. Hvordan er teksten blevet til, og hvordan er den blevet distribueret og konsumeret? Dernæst spørges der til selve teksten med lingvistiske analyseredskaber, og til sidst spørges der til den sociale praksis. Den sociale praksis i denne kontekst er politisk og delvis fagprofessionel. Den første tekst, jeg har valgt at bruge som empirisk grundlag for analyse, er som sagt dele af betænkning nr. 269. Teksten kan overordnet bestemmes som en normativ historisk tekst, hvilket indebærer forventninger om, at indholdet afspejler ambitioner og normative udsagn om en social praksis – nærmere bestemt gymnasieuddannelsen. Vi ved også, at teksten er blevet til i et bredt anlagt samarbejde mellem en række af gymnasieskolens interessenter – dog er elever og forældre ikke repræsenterede. Dette betyder, at vi forlods kan forvente, at teksten (også) henvender sig elever og forældre. Min begrundelse for at vælge netop indledningen til betænkningen hviler på den antagelse, at dette tekstuddrag er forhandlet, hvilket er ensbetydende med, at der er opnået den højst opnåelige konsensus om de argumenter, visioner, informationer osv., der findes i teksten. For det første betyder det, at vi kan forvente en høj grad af flerstemmighed i teksten, og for det andet, at brud i teksten eller modsigelserne sandsynligvis kan betegnes som diskursive kampe, hvor de opnåede resultater af forskellige årsager ikke kan rummes i sætninger eller argumentationskæder uden mislyde. Hele betænkningen er blevet til i en langstrakt og omfattende forhandlingsproces, og som sådan er hele betænkningen et udtryk for et kompromis, men når valget er faldet på netop indledningen, hænger det sammen med dennes almene karakter. De enkelte fag har naturligvis internt og indbyrdes taget livtag om indhold og omfang, men *kun* afbalanceringen af de enkelte fag har været et fælles anliggende og det vigtigste i denne forbindelse: de generelle begrundelser for forandring og visioner om fremtiden. Betænkning nr. 269 er forbundet med tre andre udvalgte tekster ved manifest intertekstualitet. Den ene tekst henviser til den anden eller der forekommer sammenfald af ordvalg i mindre passager i de forskellige tekster. Det

drejer sig om en tale<sup>21</sup> af Sigurd Højby holdt ved GLs årsmøde oktober 1959 og et uddrag af Sigurd Højbys erindringer<sup>22</sup>. Endelig den færdige bekendtgørelsestekst, der blev vedtaget i Folketinget september 1961<sup>23</sup>, der stort set er en afskrift af betænkning nr.269. Det giver som resultat et tekstkorpus af disse fire tekster, hvoraf indledningen<sup>24</sup> til betænkningen er hovedteksten.

Hensigten med analyse af denne udvalgte tekstsamling er identifikation af aktive diskurser og diskursive kampe omkring uddannelse, undervisning, elever, læring og udvikling. Det næste skridt i analysen bliver at sammenholde disse fund med de skriftlige vidnesbyrd om karaktergivning, for på den måde at skabe forbindelse til afhandlingens hovedtema: evaluering af elevpræstationer i praksis.

Karakterudvalgets arbejde er bevaret for eftertiden i form af referater fra møderne, og disse vil blive anvendt som grundlag for fremstillingen. Et af resultaterne af arbejdet var som bekendt 13-skalaen, der blev vedtaget ved lov d. 4 januar 1963. Selve lovteksten og vejledningen i brugen af skalaen og senere justeringer af disse vil ligeledes blive underkastet en analyse. Denne samling er så det andet tekstkorpus.

### **Kontinuitet og forandring**

Med reference til min problemformulering kan jeg indkredse, hvilke temaer i teksten der særligt må ofres opmærksomhed: uddannelse, undervisning, elever og evaluering. Jeg søger svar på, hvordan læseplansudvalget anskuede uddannelse og mål med gymnasieuddannelsen, og i sammenhæng hermed, hvorledes læring, undervisning, den gode elev og evaluering blev opfattet. Som baggrund for disse anskuelser ligger en eller flere grundopfattelser af, hvilke roller uddannelsespolitikken forventes, frygtes eller ønskes at spille i den overordnede velfærdspolitik. Jeg vil undersøge, hvordan udvalget konstruerer virkeligheden, skaber identifikation af 'sig selv' og 'andre', og jeg vil se på, hvordan relationer og subjekspositioneringer og identifikationsmuligheder dukker op som mulighedsrum. Betænkningen er i eftertiden blevet kaldt "Den røde betænkning", hvilket i første omgang refererer til omslagets farve og sikkert også har haft og fået en mere symbolsk betydning. Den officielle titel var "Det nye Gymnasium", og titlen signalerer klart, at læseren kan forvente at få kendskab til, hvordan det nye gymnasium vil blive.

Indledning til betænkningen er delt op i tre afsnit: historiske forudsætninger, perspektiver og gymnasieskolen samt samfundet og forældrene. Denne inddeling af teksten udtrykker bevægelse fra fortid til fremtid sluttende med en nutid. Titel og strukturering af teksten ind-



byder til at lade temaet kontinuitet og forandring være det første undersøgelsesfelt. Af hensyn til gennemsigtigheden af analysen bringer jeg små citater, der enten fungerer som illustration eller analyseobjekt. Det første udsagn, der placerer gymnasieskolen i tid og rum, lyder:

Den danske gymnasieskole har en lang og rig tradition bag sig. Den har som enhver skoleform gennemløbet en udvikling, der i det store og hele har fulgt samfundets udvikling, dog i ret lange perioder præget af en vis stagnation.(14,sp.1)

Gymnasieskolen placeres her i et vertikalt rum – med en fortid, der både beskrives som rig og stillestående, og et horisontalt ved at sammenligne gymnasiet med enhver anden skoleform. Gymnasiet har gennemløbet en vertikal udvikling, der har fulgt samfundets udvikling, hvilket placerer gymnasiet som en underordnet kategori i forhold til samfundet. Sammenstillingen af “enhver skoleform/samfundets udvikling” og “i det store og hele/i lange perioder” efterlader det hovedindtryk, at andre skoleformer har kunnet følge udviklingen, mens det ikke har været muligt for gymnasieskolen. Da citatet er selve indledningen til indledningen, understreges det fra begyndelsen, at de forandringer, der foreslås i det efterfølgende, er nødvendige, naturlige og absolut på tide. De kategoriske ordvalg ‘lange perioder’ og ‘stagnation’ blødes op ved at tilføje ordene ‘ret’ og ‘vis’, hvilket kunne tyde på, at udvalget er bevidst om det provokerende i udsagnet. Da “lange perioder” ikke knyttes eksplicit til nogen tid, står det læseren frit for at knytte ‘stagnation’ til en fortid eller en nutid, hvilket netop tjener dette formål. Efter disse indledende og rammesættende udsagn følger en beskrivelse af gymnasieskolens udvikling relateret til skoleformens formål og/eller til samfundets udvikling. Hermed præciseres udvalgets opfattelse af gymnasieskolens placering i tid og rum, hvilket leder frem til de visioner og normative udsagn, der omhandler gymnasieskolen i nutid og fremtid. Det kan forventes i en så kortfattet historisk fortælling, der fungerer som indledning og rammesætning, at den må indstilles til at kunne begrunde og legitimere de forandringer, udvalget har tænkt sig at foreslå. Betænkningens historiske fortælling er konstrueret omkring 5 nedslag i tid fra middelalder til nutid:

- Middelalder – klosterscholer der havde til formål at uddanne tjenere til kirken.
- Reformationen. Kongemagten overtager skolerne, hvis opgave fortsat var at



uddanne gejstlige, at lære elever at læse, skrive og tale latin. Kun i de større skoler tilbydes også græsk.

- 1809. Bliver klosteskole til en humanistisk embedsmandsskole. Årsagen hertil var 'Samfundsudviklingen og naturvidenskabernes voksende betydning gjorde da en reform uomgængelig nødvendig' (s.14,sp.1). Formålet med skolen var at 'fremelske sand humanitet' (teksten egne citationstegn) gennem fordybelse i den antikke kultur (græsk og latin) og samtidig give nogen undervisning i naturvidenskab og moderne sprog.
- 1871. Undervisningen deles i to linjer: den sproglig-historiske og den matematisk-naturvidenskabelige. Årsagerne til ændringerne findes i den stærkere stilling, naturvidenskaberne og teknikken havde tilkæmpet sig i det 19.århundrede. Som årsag angives tillige en vækst i den romantiske bevægelse med en ledsagende vækst i nationalfølelsen. Disse bevægelser, sammenholdt med Grundtvigs indflydelse, styrkede det nationale og nordiske element i undervisningen. Denne periode får eftermælet: 'Det betød en værdifuld udvidelse af undervisningen, men samtidig en i nogen grad indsnævring af den kulturelle horisont' s.14 sp.2).
- 24. april 1903 loven om højere almenskole. Årsagerne til denne lov tilskrives det nye industrielle samfund og det folkelige demokrati. Den konkrete forudsætning var systemskiftet i 1901. Loven beskrives som en 'fuldstændig nyordning', og skoleformen før 1903 betegnes nu som 'den lærde skole'. Nyordningen betød oprettelse af eksamensmellemskoler for bogligt begavede børn og ifølge udvalget 'blev gymnasieskolen, som den lærde skole nu kaldtes, sat i organisk forbindelse med folkeskolen, og samtidig fik piger adgang til gymnasiet' (s.14 sp.2). Denne sekvens slutter med ordene 'har gymnasieskolen stort set været uændret til i dag' (s.15 sp.1).

Resten af afsnittet udvider fortællingen med beskrivelser af samfundsudviklingen relateret til skoleudvikling for perioden 1903 –1960 med enkelte tilbageblik. Dette vender jeg tilbage til om et øjeblik, men først nogle kommentarer til fortællingen, som den tager sig ud nu. For det første cementeres koblingen mellem samfund og skoleudvikling – de følges ad, hvilket lægger et pres på nutidens aktører i skoleformen. Det fremstår som uden for diskussion, at forandringer er nødvendige, vel at mærke hvis der er enighed om, at samfundet har ændret sig.

Denne enighed er symbolsk og reelt udtrykt i den skolelov, der ligger som præmis for udvalgets arbejde, så alene af den grund må argumentationen være skarp. Den hierarkisering af kategorierne, der indføres i det første citat, fastholdes igennem fortællingen, men udvides med et niveau – de kulturelle strømninger. Resultatet er, at skoleformen nu fremstilles som underlagt forandringer inden for samfundsmæssige, videnskabelige og kulturelle strømninger. Med hensyn til fagenes repræsentation nævnes eksplicit kun latin og græsk ellers optræder fagene i klynger som moderne sprog og naturvidenskaberne. Af kulturelt betydningsfulde strømninger nævnes: den antikke kultur og romantisk og national bevægelse. Ved at placere latin og græsk som fortidige (middelalderlige) projekter udgrænses de som umoderne, som ikke hørende med til nutiden. I fortællingen antydes der endog, at tilknytning af græsk til skoleformen altid har været lidt usikker. Det nationale element lider samme skæbne. En af de afgørende fornyelser var netop afskaffelse af en selvstændig klassisksproglig linje, og det er tydeligt, at den historiske fortælling bl.a. tjener det formål at støtte denne forhandlede beslutning, der kan betragtes som en intern beslutning, idet kommissoriet kun tilsagde udvalget at tage gymnasieskolens linje og fagfordeling op til revision og på den baggrund fremsætte forslag til en nyordning.

Den virkelighedsopfattelse, teksten konstruerer, rummer en opfattelse af historien som en evolutionær proces, hvor historien selv eller dele af den historiske udvikling objektiveres for samtidig at blive fremstillet som et handlende subjekt. Dette optræder i vendinger som 'tidens ånd' og 'samfundsudviklingen'. Et andet karakteristisk træk ved fortællingen er konkretiseringsgradens stigning afstemt efter nærheden i de historiske nedslag i tiden. Yderpunkterne angives ved perioden Middelalder og d. 24.april 1903, hvilket opfordrer læseren til at tillægge de nære begivenheder større vægt end de fjerne. Dette træk kan skyldes ønsket om at introducere en anden af reformens nyheder – nemlig liberalisering af optagelsesprocedurer til gymnasieskolen<sup>25</sup>, som en naturlig udvikling af de eksisterende og dermed fuldstændigt ignorere, at gymnasieskolen med den nye lov, mistede mellemskolen og monopolet på rekruttering. Ved at konstruere fortidens skolesystem som sammenhængende og organisk, hvor lige adgang for alle allerede var blevet knæsat som princip, bliver det svært for modstandere af liberaliseringen at protestere. Endvidere bliver nyordningen fra 1903 beskrevet som en åndelig revolution.

På ét punkt betød almenskoleloven af 1903 også en åndelig revolution. Ved indførelse af den nysproglige linje blev det erkendt, at der fra de moderne

sprogs kulturområder kunne hentes lige så værdifulde undervisnings- og dannelseselementer som fra matematikkens og den klassiske kulturs område, der hidtil havde været dominerende dannelsesgrundlag (s.15 sp.1)

Om den nysproglige gren siges det, at den betød en åndelig revolution. Den virkelighed, der her konstrueres, ophøjer de kulturelle inspirationer, der kommer fra de engelsk-, tysk- og fransktalende lande til noget revolutionært. Det, der lades i skyggen ved denne bevægelse, er den klassisksproglige gren, der som bekendt står foran en kraftig reduktion. Matematikken nævnes blot i ligestillingens navn, idet den logiske konsekvens af udsagnet ville være en reduktion af såvel matematikken som de klassisksproglige fag. Dette er ikke tilfældet, tværtimod styrkes de naturvidenskabelige fag rent timetalsmæssig i det nye gymnasium, og derfor tolker jeg sætningen som udvalgets forsøg på at naturalisere ændringerne. Den åndelige revolution forbindes dernæst med den industrielle revolution.

..idet menneskets åndelig interesse er flyttet fra oldtiden og middelalderens religiøse og litterære verden til nutidens humane og tekniske kultur, hvilket medførte et behov for et større kendskab til moderne sprog (s.15,sp.1)

Her er det uvist, om den nutid, der tales om, er 1903 eller 1960, hvilket fører til, at læseren tilsyneladende selv kan vælge, men reelt efterlades uden valg, idet begge placeringer i tiden vil føre frem til det samme resultat. At argumentationen tjener til legitimering af udvalgets forslag til fagfordeling, som netop udvider kredsen af moderne sprog. Men at interesse for nutidens humane og tekniske kultur skulle være ensbetydende med behov for et større kendskab til moderne sprog står ubegrundet eller uformidlet, hvilket støtter hovedhypotesen, at den historiske fremstilling tjener det formål at lade fornyelserne fremstå som naturlige og uomgængelige.

Den første del af den historiske fortælling konstrueres med nedslag i historien som knudepunkter, fortsættes med en fordybelse af perioden 1909 – 1960. Mens beskrivelserne af tiden frem til 1909 i sammenhængen får den funktion at naturalisere forandring internt i skoleformen, som noget der afspejler samfundsmæssige, videnskabelige og kulturelle forandringer, konstrueres resten af fortællingen med udgangspunkt i Folkeskolens udvikling for at slutte med skolelovene af 1958. Denne del af fortællingen anslår det andet store tema i skoledebatterne, nemlig lige muligheder for adgang til uddannelse. Som nævnt fremstilles nyordningen af 1903 med oprettelse af eksamensmellemskolen som en knæsættelse af princippet lige adgang til uddannelse.

Dennes [Folkeskolens] elever fik nu bedre muligheder for at nå frem til en studentereksamen, men endnu mere betød det, at Folkeskolen ved oprettelse af mellemskole med overbygget realeksamen fik mulighed for inden for sine egne rammer at give eleverne en fortsat uddannelse, der gav dem adgang til stillinger, som tidligere havde været forbeholdt dem, der selv kunne betale for deres skolegang (s.15,sp.1)

Nyordningen fremstilles her som en styrkelse af Folkeskolen som skoleform, og dette fortsætter med en beskrivelse af den succes eksamensmellemskolen i den mellemliggende periode havde haft. Men to problemer ses stadig som uløste: forskelsbehandling af børn fra landsbyskoler<sup>26</sup> og købstadskoler og forskelle mellem den eksamensfrie mellemskole og eksamensmellemskole. Som en 'en lang linje' historie slutter fremstillingen med ordene:

Dette er baggrunden for skolelovene af juni 1958, hvor man for første gang i dansk skolehistorie koordinerede lovgivningen for to store områder i dansk skolevæsen: folkeskole og gymnasiet (s.15,sp.2)

Citatet her, sammenholdt med de tidligere beskrivelser af skolevæsenet som et organisk hele, konstruerer et billede af skolevæsenet som et system – en helhed. Dette vil jeg betegne som en del af den diskursive kamp i slutningen af halvtresserne. Ved at fremstille uddannelsesområdet som et system – *før* det er et system – udfordrer denne konstruktion af virkeligheden de konkurrerende konstruktioner, der fx ynder at fremstille gymnasiet som tættere på universiteterne end på Folkeskolen.

Opsummerende om den historiske fortællings bidrag til konstruktion af virkeligheden vil jeg understrege naturalisering af udviklingen som evolutionær. Dertil kommer pointen, at lige muligheder for adgang til uddannelse ikke er noget nyt, men blot har fået bedre vilkår, fordi skolevæsenet nu hænger sammen i et system. Diskurserne, der her bringes i spil kan betegnes som et led i samfundsmæssiggørelse af uddannelse og socialisering.

### **Fra fortid til nutid og fremtid**

Resten af indledningen ser frem i tiden eller opholder sig ved nutiden. Det nedenstående citat viser, hvordan skiftet fra fortid til nutid og fremtid tager sig ud.

Gymnasiet er fortsat 3-årigt, og selve gymnasieloven indeholder ikke afgørende ændringer. Formålet er som før at give en almindelig undervisning, der tillige kan give det nødvendige grundlag for videregående studier. Ikke desto mindre er en gennemgribende revision af læseplanerne nødvendig, fordi hele samfundsstrukturen og vort syn på hjemlige og udenlandske problemer på mange måder er stærkt ændret - to verdenskrige og den enorme tekniske udvikling har afgørende forandret vores livsvilkår og gjort op med enhver form for national selvtillid (15,sp.2)

Ved at vælge vendinger som 'ikke afgørende ændret' og 'som før' bestemmes forbindelsen til fortiden som en ubrudt kæde. Med den forudgående placering af skoleformen i tid og rum – ved at involvere samfundet som økonomi, politik, videnskab og kultur bliver det forståeligt, at de voldsomme begivenheder og markante holdningsændringer, citatet indholdsmæssigt refererer til, må få konsekvenser for indholdet i gymnasieskolen i fremtiden, hvilket igen får konsekvenser for læseplanerne.

De billeder af virkeligheden og dens forandringer der her konstrueres og opstilles, som mulighederne inden for en samfundsmæssig diskurs, nævnes både strukturelle, tekniske og ideologiske forhold. Med hensyn til konstruktion af sociale relationer og subjektspositioneringer efterlades gymnasieskolen som en institution, der ikke har stor indflydelse på egen situation, men må tilpasse sig tidens krav. Tidens krav optræder som subjekt og gymnasieskolen som objekt, og spillerummet for skoleformen og dermed for de involverede parter (faglige foreninger, GL, lærere og elever) konstrueres som stærkt begrænset. Tekstens tilblivesproces kommer på den baggrund til at fremstå som lidt af et paradoks. Hvorfor involvere så mange eksperter, når spillerummet er så begrænset? Dette vender jeg tilbage til. Men først vil jeg undersøge temaet ved at se på udsagn, der implicerer en latent intertekstualitet. Denne analysestrategi har til formål at udskille de forskellige stemmer eller diskursive logikker i teksten. Intertekstualitet<sup>27</sup> siger blot, at alle udsagn bygger videre på og inkorporerer eller udfordrer tidligere fremsatte udsagn. Det betyder, at flere stemmer hele tiden videreføres og omformes i nye artikulationer. Når man interesserer sig for, hvordan evaluering, *træder frem* inden for en pædagogisk og uddannelsespolitisk diskurs, er det særlige vigtige ved intertekstualitet:

the insertion of history (society) into a text and of this text into history<sup>28</sup>

Det interessante er således ikke at identificere stemmerne, men at bruge flerstemmigheden til at generere nye spørgsmål til teksten for at undersøge, bl.a. hvilke konsekvenser det får for tekstens diskursive tilhørsforhold og dermed at sætte fokus på, hvad der i teksten orienterer sig bagud – til nutiden og til fremtiden. Denne kronologi kan befordre et overblik over, hvordan styrkeforholdet mellem diskurserne former sig i den konkrete tekst og kontekst. Herunder hører en registrering af, hvilke forskellige interesseorganisationer, professioner og politiske partier, der får en stemme i teksten. De stemmer, der taler i teksten, taler potentielt fra definerede positioner, og som sådan kan de identificeres som indehavere af bestemte interesser, og forholdet mellem stemmerne kan da følgelig betragtes som et udtryk for styrkeforholdet mellem de interesser, der er repræsenteret i udvalget (teksten). Sammenholdes dette med bestemmelser af styrkeforhold mellem diskurserne, nærmer vi os det sted, hvor vi kan udtale os om den sociale praksis, der knytter sig til diskurserne. Dette synspunkt finder jeg støtte til i følgende citat:

The theory of intertextuality cannot itself account for these social limitations, so it needs to be combined with a theory of power relations and how they shape (and are shaped by) social structures and practices. The combination of hegemony theory with intertextuality is particularly fruitful.<sup>29</sup>

Flerstemmigheden viser sig ofte som brud i teksten. F.eks. i abstraktionsniveau, skift fra nutid til datid eller skift i fortællerperspektiv, stil eller genre. Interne modsætninger i teksten er ligeledes udtryk for flerstemmighed og kan identificeres gennem en immanent kritik, hvor teksten vurderes med kriterier, teksten selv stiller op.

### **Diskursive kampe**

Flerstemmigheden viser sig som sagt ofte som brud i teksten. Der er to stemmer i teksten, der er rimeligt nemme at identificere: den historisk redegørende og den normative. De normative stemmer udtrykkes gennem de bør, må og skal udsagn, der knyttes til gymnasieskolen, elever, lærere, reformen, fagene og forældrene. Der sker et skift i stil og tid fra den historiske fremstilling af skoleformens oprindelse og til afsnittene, der omhandler samtid og fremtid. Med i den horisontale placering af skoleformen hører sammenkædning af udvikling i Danmark og andre lande.

Skolepensa og opdragelsessystemer er nøje forbundet med de enkelte samfunds traditioner, deres tekniske og sociale udvikling og deres politiske og kulturelle stadie. ....

Overalt er den højere undervisning oprindeligt skabt og organiseret som en forberedelse til universitetsstudier og blev kun søgt af en stærkt begrænset del af ungdommen. I et teknisk højtstående land, der tillige bygger på en demokratisk samfundsopfattelse, er en sådan tilstand imidlertid uacceptabel (s.16.sp.1)

Her er vi vidne til et skift i tid – fra en neutral fortællende datid til en normativ nutid. Ved at konstruere sammenhænge mellem et samfundsmæssigt udviklingsstadie og et søgemønster til gymnasieskolen konstrueres samtidig et billede af de nuværende tilstande<sup>30</sup> som utidssvarende. Fra dette sted i teksten drejer det sig om, hvorfor og hvordan uddannelsen bør ændre sig. Der angives længere fremme i teksten to årsager til, at den nuværende tilstand er uacceptabel.

Dels må alle unge der er i besiddelse af de fornødne evner, uanset deres sociale herkomst have samme mulighed for at gennemføre en højere uddannelse, dels er det en betingelse for erhvervslivets, teknikkens og videnskabens fortsatte udvikling, at alle får den uddannelse, deres evner berettiger dem til; eksempelvis vil automatiseringen jo kræve en helt ny type medarbejdere med en ny og højere, teknisk uddannelse (s.16.sp.2)

Her artikuleres først og fremmest en økonomisk diskurs, der peger frem mod de indre sammenhænge i konstruktion af en velfærdsdiskurs. Disse indre sammenhænge er netop stimulering af den økonomiske vækst som forudsætning for højere levevilkår, hvilket forudsætter tilstedeværelse af et moderne erhvervsliv i ekspansion. Når Socialdemokratiet (og andre) kæmper for ligestilling i samfundet og en bedre fordeling af goderne, er det samtidig en økonomisk udviklingsstrategi. Allerede her i slutningen af 50'erne knyttes udviklingen af markedet diskursivt sammen med udviklingen af uddannelsessystemet. Men hvad har det med gymnasieskolen at gøre? For at inducere diskurserne i debatterne om gymnasieskolens fremtid foretages et krumspring, idet der gennem en stram argumentationskæde bliver gjort klart, at den eneste skoleform, der har kapacitet til at løse denne opgave af almen dannende karakter er gymnasieskolen.

Fælles for alle disse mange uddannelsesformer må det imidlertid være, at den højst mulige faglige uddannelse forenes med almen dannelse af en tilsvarende kvalitet. En befolkning sammensat af specialister, der betragter omverdenen ud fra snævert faglige synspunkter uden kendskab til eller forståelse af den øvrige befolknings kår og anskuelser, har dårlige forudsætninger for at føre samfundet videre i samarbejde efter demokratiske principper(s.16,sp.2)

Alternativet eller modsætningen til det almene, der forbindes med demokrati og derved kobles til en politisk diskurs, konstrueres som specialitet, der ligeledes kobles til den politiske diskurs bare med omvendt fortegn, altså ikke-demokrati. Sigurd Højby var personlig fortaler for et enhedsgymnasium uden linjeopdeling<sup>31</sup> og var af den opfattelse, at linjerne ville skabe unødvendige skel. Dette leder frem til endnu en diskursiv kampzone, hvor holdninger til gymnasieskolens funktion brydes, idet en ny streng i diskursen drejer sig om integration af nye befolkningsgrupper i uddannelsessystemet. Flerstemmigheden er indlejret i teksten ved at give holdningen (at gå ind for specialisering) uden for udvalget en stemme. Denne teknik anvendes kun få steder, hvilket understreger min pointe, at teksten i høj grad er sammenfaldende med en diskursiv praksis. Det næste citat giver stemme til faglige grupperinger af gymnasielærere, der åbenbart anvender fagenes profil til at definere egenart på en uheldig måde.

Der bør fra gymnasieskolen gøres en bevidst indsats for at fjerne det urimelige skel, der ofte opstilles mellem de humanistiske fag på den ene side og de matematisk-naturvidenskabelige fag på den anden side .....

Man må fra gymnasieskolens side være agtpågivende overfor den fare for isolation, der på visse af gymnasiets grene ville kunne udspringe af en vidtgående forsømmelse af det naturvidenskabelig-tekniske område(s.17,sp.1)

Mens den første del af citatet vedrører en gammel krig, hentyder den andet til en kommende. Den klassisksproglige gren indeholdt stort set ikke andet end klassiske sprog – og der er formentlig en advarsel mod at gøre brug af de muligheder, der fortsat eksisterer i betænkningen for at centrere undervisningen om de klassisksproglige fag. Begge citater bringer stemmer ind i dokumentet, der ikke er repræsenteret i udvalget. Nemlig de stemmer, udvalgets tænker sig befinder sig som 'modstandere' af den foreslåede time-fagfordeling, og som udvalgsmed-



lemmerne har en viden om. Disse sekvenser giver vigtige fingerpeg om, hvilke diskursive kampe der formodes at finde sted og om eksistensen af diskursive mødesteder, der ikke er bragt inden for i 'varmen'.

Her kommer en række mindre udsagn om humanisme: fremelske sand humanisme gennem fordybelse i den antikke kultur, humanistisk embedsmandsskole, den klassiske kulturs side, nutidens humane og tekniske kultur, i vor tid kan humanisme ikke nøjes med at bygge på vidnesbyrdene fra tidligere tiders kultur. Som det fremgår er der åbenbart mere end én stemme til humanismen. Der tales på den ene side om en egentlig humanisme/ nutidens humane kultur og på den anden side om sand humanisme gennem den antikke kultur/ klassiske kultur. Dette refererer indholdsmæssigt til interessekampe mellem moderne og klassiske sprog og til kampe mellem fagene historie og oldtidskundskab.

Det næste tema er *fornyelse* i gymnasieskolen og drejer sig om at fiksere skoleformen i en fremtid som en del af samfundet (økonomisk, politisk, kulturelt, socialt). Det kan forventes, at udvalgets præsentation af fornyelserne samtidig peger på de konstruktioner af virkeligheden, der i den diskursive praksis fungerer som baggrund, årsag eller potentiel virkning for disse. Det næste skridt i analysen bliver da ud fra bestemmelserne af den diskursive praksis at bestemme muligheder for subjektpositioneringer og identitet.

### **Fornyelse og diskursiv praksis**

Som det er fremgået kategoriseres gymnasieskolen som en underkategori af samfundet. Denne kategorisering nuanceres ved inddragelse af elever, lærere, ministerium osv., og det interessante er gennem undersøgelse af tekstens brug af modalitet<sup>32</sup> at kortlægge udvalgets vurderinger af nødvendighed med henvisning til paradigmet sandt/falsk og udvalgets fordeling af ansvar.

Den ekspressive modalitet er meget dominerende i teksten som helhed, hvilket jo kan forklares med henvisning til tekstens formål: i første omgang at overbevise et Folketing om forslagens kvalitet og samtidig overbevise lærere, rektorer, elever og forældre. Men teksten er samtidigt underlagt det vilkår, at der i den meget store og differentierede gruppe af udvalgsmedlemmer måtte opnås enighed. Der er altså også et træk i den modsatte retning, idet kategoriske udsagn i sig selv er konfliktskabende. Dette leder frem til, at de kategoriske udsagn er forhandlet og derfor kan tages for pålydende. Ved analysen af teksten er det mest oplagte derfor at se på, hvilke talepositioner udsagnene siges fra – og hvem der tales til. Hertil følger sig ordvalg, der fortæller om, hvem der handler, eller hvem der burde handle. Det drejer sig

om subjektbestemmelse. Det er et påfaldende træk, at samfundet, skoler og tiden optræder som handlende subjekter og dermed tillægges menneskelige egenskaber. Denne anvendelse af subjekt kategorier fortæller således om udvalgets opfattelse af forholdet mellem subjekt og objekt eller mellem samfund og individ.

For at de unge kan få en oplæring, der kan opfylde erhvervslivets, teknikens og videnskabens stedse mere differentierede behov, **må der** etableres flere og flere former for uddannelse med forskel i indhold, varighed og krav til forudgående undervisning. Fælles for alle disse uddannelsesformer **må det** imidlertid være, at den højest mulige faglige uddannelse forenes med almen dannelse af tilsvarende kvalitet (s.18,sp.2)

Ved at vælge verbet **må** i denne kontekst understreger udvalget, at de følgeslutninger, citatet indeholder, er sande – uden for diskussion. Lad mig se på, hvad der så er uomgængeligt: at der etableres flere og flere former for uddannelse, og at disse forener faglig uddannelse og faglig kvalitet. Og i hvilken kendt skoleform har man denne kombination som sit kendemærke – ja, gymnasiet. Men hvordan kan man så argumentere for flere former for uddannelser? Der må følgeslutningen nærmest være, at de uddannelser, der vil se dagens lys i fremtiden, vil tage form i gymnasieskolens billede, men også at gymnasiet udvikler sig til at kunne rumme en fagligt bredere vifte. Altså argumenter for udvidelse af grenvalgsmulighederne. Et af de få steder i teksten, der bruges negation, kommer i det afsnit, der prøver at overbevise læserne om vigtigheden af det almene. Argumentationen søges styrket ved at fortælle om, hvad der vil komme til at ske, hvis det almene bliver udeladt i de kommende uddannelser.

En befolkning sammensat af specialister, der betragter omverdenen ud fra snævert faglige synspunkter uden kendskab til og forståelse af den øvrige befolknings kår og anskuelser, har dårlige forudsætninger for at føre samfundet videre i samarbejde efter demokratiske principper.

Her taler udvalget ud fra positionen 'zero focalization'<sup>33</sup>, altså en Gud –lignende position, hvor det tillades at se ind i hovederne på andre. I dette tilfælde er det specialisternes betragtning af verden, der karakteriseres. Og følgeslutningerne, at denne omverdensforståelse vil gøre det vanskeligt at videreføre demokratiet. Det er tunge sager – demokratiet kan komme i

fare, hvis det alment dannende i uddannelserne undervurderes. I de nedenstående citater anvendes verbet **skal** og dermed udtrykkes en stærk modalitet, der forpligtiger udvalget på det sande eller det sandsynlige.

Den **skal** på samme tid tage vare på sin egen kulturarv og opfylde de moderne fagkrav; **den skal** leve op til sine forpligtigelser som den højere skole i et demokratisk samfund og optage et stærkt voksende antal unge fra et stadigt bredere udsnit af befolkningen og trods deres uensartede sociale baggrund give dem følelse af et fællesskab. Endelig **skal** den uden at svinge sin forpligtigelse overfor traditionen åbne de unges øjne for samtidens problemer og give dem forudsætninger for at forstå dem og bidrage til deres løsning (s.16,sp.2)

Lad mig se nærmere på, hvad udvalget pålægger gymnasieskolen at skulle.

- tage vare på egen kulturarv
- opfylde de moderne fagkrav
- leve op til sine forpligtigelser i et demokratisk samfund
- optage et stærkt voksende antal unge fra et stadig bredere udsnit af befolkningen
- give dem følelse af et fællesskab
- være forpligtiget over for traditionen
- åbne de unges øjne for samtidens problemer
- give dem forudsætninger for at forstå dem og bidrage til deres løsning

Fortiden i form af kulturarv og tradition omfattes af dette *skal*, men der anvendes to forskellige følgeverber: tage vare på og være forpligtiget af. Tage vare på, konnotere at drage omsorg – hvilket indebærer, at der er noget, der trænger til at blive passet på, noget der kan gå i stykker, er i krise eller betragtes som skrøbeligt. At være forpligtiget tematiserer derimod ret og pligt, noget juridisk eller moralsk – noget man er nødt til – enten fordi samvittigheden eller loven tilsiger det. Så udvalget mobiliserer både pligten og omsorgen (kærligheden) i bestræbelserne på at få fortiden på banen i fremtiden. Dette vil jeg betegne som en aktiv del af en diskursiv praksis, idet placeringen af skoleformen forankret i en fortid, som skal huskes og æres, eksplicit er en del af den opgave, udvalget var blevet stillet. Men hvad er så det nye i det nye gymnasium?

Indholdsmæssigt skal det opfylde de moderne fagkrav, åbne de unges øjne for samfundsproblemer og give dem forudsætninger for at forstå og bidrage til løsning. Denne kobling fører frem til, at de *nye* fagkrav må handle om noget samfundsfagligt. De sidste tre pinde tematiserer forpligtigelserne i et demokratisk samfund – gymnasieskolens samfundsopgave. Skoleformen må påtage sig sin del af uddannelsesbyrden for samtidig at integrere unge fra bredere lag i befolkningen ved at skabe fællesskab. Modaliteten angiver, at skolen som institution tillægges dette ansvar, og dermed sker der ingen nuanceret ansvarsfordeling.

Sammenholder jeg resultaterne af delanalyserne, tegner der sig et billede af en institution i et paradigmeskifte, hvor en (velfærds)samfundsdiskurs introduceres som en ny dominerende diskurs, der udfordrer den historiske, repræsenteret ved de flydende betegnelser: ‘traditioner’ eller ‘kulturarv’. Ved udpegning af fagkreds og fordeling af timetal til fagene får denne diskursive kamp et konkret omslag i en social praksis.

### **Forholdet mellem fagene som styrkeforhold mellem diskurser**

Igennem en fokusering på beskrivelser af indholdet i undervisningen ønsker jeg at undersøge udvalgets opfattelse af de aktuelle styrkepositioner mellem områderne: humanisme, naturvidenskabelige, tekniske, moderne sprog, økonomiske, samfundsfaglige, klassisk humanisme. Udviklingen karakteriseres som sagt som en fremadskridende evolutionær rettet bevægelse. Men ikke helt uden brud eller træk i modsat retning. Den historiske periode med nationalismen i centrum konstrueres nærmest som et ekskurs. Lad mig trække nogle tekststeder frem i rampelyset. Udvalget illustrerer den efterlyste *udvikling*.

- at uddanne tjenere til kirken (middelalder)
- var som før at lære eleverne at læse, skrive og tale latin (efter reformationen, hvor kongemagten overtog skolerne)
- humanistisk embedsmandsskole, der skulle ”fremelske sand humanisme” gennem fordybelse i den antikke kultur (græsk og latin) og samtidig give nogen undervisning i naturvidenskab og moderne sprog
- og denne udvikling på det tekniske område førte i 1871 til en deling af undervisningen i to linier: den sproglig-historiske og den matematisk-naturvidenskabelige
- ved indførslen af den nysproglige linje blev det erkendt, at der fra de moderne sprogs kulturområder kunne hentes lige så værdifulde undervisnings- og dannelses-elementer som fra matematikkens og den klassiske kulturs område, der hidtil havde

domineret som dannelsesgrundlag (1903)

- skulle også rumme naturvidenskabelig, teknisk og økonomisk oplæring (fremtiden)
- forholdet mellem individ og samfund og forholdet mellem de enkelte individer i et demokratisk samfund rejser også problemer, der har tilknytning til skolen. De enkelte skal have så meget kendskab til biologi, geografi, historie, sociale forhold og samfundets funktioner, at de har forudsætninger for at tage kritisk stilling til offentlige anliggender og modstå propaganda ved at klargøre sig dens egentlige hensigter og sammenholde den med faktiske forhold (fremtiden)
- hvis de unge skal have mulighed for at forstå vor tids dynamiske og komplicerede samfund, må gymnasieskolen samtidig med at bevare arven fra fortiden give samfundsvidenskaberne større plads i undervisningen (fremtiden)
- højere undervisning i mellemfolkelig forståelse --- må skolen i sin undervisning lære eleverne, at kendskabet må udbygges til forståelse af de fremmede folks geografiske, historiske, tekniske og sociale forståelser (fremtiden)
- skal disse goder bevares må elevernes interesse for samfundsproblemer og evne til kritisk og selvstændigt at bedømme problemerne udvikles. (fremtiden)

Som det fremgår af citaterne, er der tale om konstant udvidelse af kerneområder i gymnasiets funktion. Kort sagt fra en snæver som uddannelsessted for tjenere til kirken til en bred funktion som uddannelsessted for et bredt udsnit af unge i et demokratisk samfund og som grundlag for alle typer af videregående uddannelser. Men udvidelse modsvarer stort set ikke af reduktion. Udviklingen konstrueres på en sådan måde, at det efterlader et indtryk af, at alt bliver bevaret – der bygges bare ovenpå. Indholdsmæssigt sker det ved en addition til humanismen (som dermed udnævnes til at indtage en privilegeret position, som det oprindelige og dermed naturlige) i denne rækkefølge : først naturvidenskaberne, så moderne sprog og sidst samfundsvidenskaberne. Det kan undre, at det kreativ-musiske område ikke nævnes i teksten, men dette faktum understreger måske blot områdets usikre tilknytning til gymnasiet<sup>34</sup>, men også at den personlige udvikling endnu ikke er en tydelig streng i uddannelsesdiskursen.

Konkluderende står det tilbage, at det afgørende nye i 1960 var orientering mod samfundsvidenskab. Argumentationen herfor henter sin energi i en opfattelse af samfundet som dynamisk og kompliceret og i formulering af ønsker om udvikling på det mellemfolkelige område. Endelig understreges mediernes stigende betydning. Der påpeges to gange det ønskelige i, at unge vil kunne bibringes en kritisk sans til at se gennem propaganda og forholde

sig selvstændigt til samfundets problemer og offentlige anliggender. Konkretiseringen af de aktive stemme, der forenes i en uddannelsesdiskurs omfattende demokrati og samfund, sker gennem fagområderne: biologi, geografi, økonomi, historie, teknik, sociale forhold, samfundsvidenskab. Det sidstnævnte repræsenterer et brud i teksten, der fra et højt abstraktionsniveau pludselig bliver meget konkret, hvilket understreger pointen om, at diskussionerne om fagrække netop kan betegnes som en diskursiv kampzone. Ser jeg videre på de træk, der virker modsat, eller som problematiserer indførslen af nye fagområder, finder jeg følgende udsagn:

Gymnasiets fagkreds og de enkelte fags indhold har gennemgået en ejendommelig udvikling. Fra middelalderen og renæssancens undervisning på et klassisk, fælleseuropæisk religiøst grundlag er vejen gået over det 19. århundredes fordybelse i hjemlige folkelige og nationale forhold til en undervisning med et perspektiv, der skal give eleverne indtryk af, at vi i dag er et led i et verdensomspændende fællesskab og står i et gensidigt afhængighedsforhold skabt af kommunikationsmidlerne, erhvervslivets afhængighed af import og eksport, den fælles tekniske udvikling og masseødelæggelsesvåbnene (s.16.sp.1).....

Gymnasiets kulturelle orientering, som hidtil i det væsentligste har været begrænset til den vesteuropæiske kulturkreds, må nu åbne sig mod verdens øvrige kulturer. Vore unge skal ikke blot opfatte sig som danske, nordboere eller europæere ...(s.18 sp.1)

I disse citater udfordres den nationale diskurs i og med en del af udviklingen ekskluderes. Der tages afstand fra fordybelse i folkelige og nationale forhold, mens tråden fra renæssancen tages op og spindes længere og udvides til at inkludere hele det verdensomspændende fællesskab. På en og samme tid bibeholdes forbindelsen til fortiden og tages afstand fra det nationale element. Når citaterne sammenholdes med andre om det nationale spørgsmål, bliver det klart, at den nationale diskurs er under stærkt pres<sup>35</sup>. Jeg vil nu gå videre med at undersøge, hvorledes subjektpositioneringer og muligheder for identifikation bliver rammesat af diskurser og dermed nærme mig den sociale praksis, der afspejles som mulighedsrum.

## Subjektpositioneringer

Denne del af analysen tager vare på, hvorledes de identificerede diskurser udpeger positioner, subjekterne kan indtage i diskurserne. Min interesse samler sig her primært om elever, men forældre og institutioner vil også blive behandlet. Elever optræder i teksten ofte som elever, og i de tilfælde er positioneringen klar – subjekterne defineres ved at indgå i relationer til en lærer, fag, undervisning eller en institution. Men elever optræder også i teksten som ‘unge’, en betegnelse der positionerer gruppen som en udviklingspsykologisk kategori eller som en sociologisk enhed. De unge kan også betragtes om en kategorisering af den del af befolkningen, reformen drejer sig om, men hvor benævnelsen placerer deltagerne uden for den didaktiske trekants logik og institutionaliseringen af den. De unge bliver først til elever inden for skolemurer. Lærerne bliver positioneret ved relationer til undervisning, fag, elever, bedømmelse, vejledning og institution. Spørgsmålet er nu, om unge i forslaget tildeles eller tiltænkes nye positioner og dermed potentielt nye muligheder for at påvirke de eksisterende hegemoniforhold. Jeg vil først behandle ‘de unge’ ved at sammenstille disse med udsagn, der indholdsmæssigt refererer til ‘lige muligheder for uddannelse’ og krav, der stilles til den unge som betingelse for opstigning i det hierarkisk opbyggede system, der netop er identificeret som en ny stemme i uddannelsesdiskursen. Jeg vil derfor koncentrere mig om de steder i teksten, hvor ‘unge’ nævnes.

Gennem oprettelse af en særlig skoleform for bogligt begavede børn mellem 11 – 15 år (eksamens mellemskole) blev gymnasieskolen, som de lærdes skole nu kaldtes, sat i organisk forbindelse med folkeskolen, og samtidig fik pigerne adgang til gymnasiet”(14,2.sp.)

I den virkelighed, udvalget konstruerer, kan børn og skoler differentieres ved hjælp af adjektiverne 'bogligt begavede', der som sin modpol har ikke - bogligt begavede børn og skoler.

Dels må alle unge, der er i besiddelse af de fornødne evner, uanset deres sociale herkomst have den samme mulighed for at gennemføre en højere uddannelse (16,2.sp.)

Her knyttes fornødne evner<sup>36</sup> til muligheder, således at evner bliver det afgørende for positioneringen. Evnerne er en betingelse, og i det virkelighedsbillede ses der ingen sammenhæng mellem social herkomst og evner, hvilket kunne tyde på, at udvalget tillægger den genetiske arv stor betydning.. Den 'samme mulighed' – under forudsætning af at evner holdes konstant – må da skyldes dårlige økonomiske muligheder. Dermed ignoreres kulturelle forskelle mellem klasserne som noget betydningsfuldt, endskønt kulturelle forskelle i konstruktionen af gymnasiets opgaver i fremtiden netop blev fremstillet som bl.a. en integrationsopgave. Hvis det er tilfældet betyder social herkomst i denne kontekst : en herkomst med mere eller mindre gode økonomiske muligheder.

...dels er det en betingelse for erhvervslivets, teknikkens og videnskabens fortsatte udvikling, at alle får den uddannelse , deres evner berettiger dem til;..(s.16,sp.1)

Her knyttet udnyttelse af den enkeltes evner til samfundets fortsatte udvikling og til den enkeltes rettigheder. Ved at anvende termen 'berettiger' anslås temaet ret og pligt. Uddannelse er noget den enkelte tager, ikke bare for sin egen skyld, men også for samfundets. Dermed tilbydes endnu en positionsmulighed til de unge, nemlig som gode eller mindre gode samfundsborgere. Denne positioneringsmulighed uddybes ved differentiering blandt den gruppe unge, der har fået adgang til de videregående uddannelser.

Endelig må eleverne lære at indse, at den intellektuelle begavelse, de har fået i arv, og som har givet dem adgang til en videregående uddannelse, ikke giver dem nogen grund til at føle sig mereværdige overfor andre medlemmer af samfundet, men tværtimod betyder en forpligtigelse til at anvende denne begavelse til gavn også for intellektuelt mindre veludrustede medmennesker, og at intellektuel begavelse er uafhængig af de rent medmenneskelige egenskaber, karaktertræk og følelser, som er nødvendige for, at et menneske i et samfund – det være sig stort eller



lille – kan skabe et godt forhold til sine omgivelser”(16,sp.1)

Heri understreges evner som genetisk arv og dermed bliver positionerings-mulighederne tydelige, idet den enkelte enten har eller ikke har den intellektuelle begavelse, der skal til. Udvalget tager afstand fra en formodet (frygtet) menneskelig etnocentrisme, der positionerer de intellektuelt veludrustede som overmennesker i forhold til de mindre veludrustede. Men for i samme åndedrag at fastholde det etnocentristiske menneskesyn, blot med den forskel at disse bør anvendes til gavn for ‘intellektuelt mindre veludrustede’. Dette uddybes yderligere ved en dekobling af intellektuel begavelse fra medmenneskelige egenskaber, og man udvider positioneringsmulighederne inden for rammerne af dikotomien intellektuel veludrustet/mindre veludrustet ved at tilføje kombinationsmuligheder i form af mere eller mindre gode menneskelige egenskaber. Ved at anvende termen medmenneskelige trækkes både på en kristen og socialistisk diskurs, da de nævnte egenskaber, karaktertræk og følelser er sammenfaldende med den gode kristnes eller den gode samfundsborgers. Som en analog til dette citat vil jeg bringe følgende:

De unge må derfor forstå, at de demokratiske frihedsidealer ikke længere er forbeholdt den hvide race, og at de nye staters vej til selvstændighed og stabile samfundsforhold kan gå gennem en periode af selvhævdende nationalisme. Gymnasiets kulturelle orientering, som hidtil i det væsentligste har været begrænset til den vesteuropæiske kulturkreds, må nu åbne sig mod verdens øvrige kulturer. Vore unge skal ikke blot opfatte sig som danske, nordboer eller europæere, men de skal tillige føle, at de er med i et alle Jordens folk omfattende fællesskab, som giver dem, der hører til den materielt begunstige del af disse folk, et særligt ansvar og særlige forpligtigelser (18,1sp.)

Her er den menneskelige etnocentrisme erstattet af national eller blok (Vesteuropa) etnocentrisme. De unge skal nu til at opfatte sig selv som verdensborgere og tilbydes positioner, hvorfra der kan tages ansvar og forpligtigelser over for verdens fattige lande.

Konkluderende kan jeg sige, at udvalget tilbyder positionering i dikotomiske grundfigurer, der indbyrdes korresponderer. Det drejer sig om de intellektuelle veludrustede, der korresponderende med materielt begunstige lande på den ene side. Og de, der har hjælp behov og beskrives, som de ikke så intellektuelt veludrustede og de fattige lande. At opfatte

boglige evner som en genetisk størrelse knytter de unge til en biologisk diskurs, hvilket understreges af vendinger som “frugtbarbare evner” og “modenhed”. Den virkelighedsopfattelse, der konstrueres, indebærer en opfattelse af, at den genetiske arv for at komme til fuld udfoldelse kræver de rette betingelser, men også at der til stadighed vil kunne konstateres så markante forskelle i de unges (børnenes) evner, at der kan differentieres i kategorierne: bogligt begavede og ikke-bogligt begavede. Ved at udnævne studenterne til at være en særlig gruppe med særlige forpligtigelser og ansvar i samfundet og samtidig knytter en biologisk diskurs til udvælgelsen til gruppen kobles en samfundsdiskurs med biologisk diskurs. Mest af alt ligner det Charles Darwins læresætning om naturlig udvælgelse tilpasset en moderne samfundsdiskurs.

### **Identifikation af diskurser**

Den første tekst består udelukkende af *indledningen* til betænkningen om “Det nye gymnasium” og henvender sig til det officielle Danmark. Det vil sige politikere både i regering og uden for regering – både modstandere og tilhængere af skolelovene 1958. Dette præger teksten, der i denne diskursive praksis fungerer som legitimation af og dokumentation og argumentation for det vigtige og rigtige i at foretage sig de skridt, der nærmere beskrives og forklares i resten af betænkningen. Den diskursive praksis (som teksten er det samme som) skal kunne knytte an til mindst to sociale praksisser, nemlig lovgivernes og skolernes. Den tekst, der ligger til grund for den forudgående analyse og fortolkning, rummer anknytningen til politikernes sociale praksis, og i den egenskab kan tekstens repræsentationer og diskursive brudflader anvendes til at beskrive de forventninger, udvalget havde til den sociale praksis. Disse kan nu betegnes som en begyndende velfærdsdiskurs, hvor bestemte opfattelser af samfundets udviklingsdynamik gør sig gældende. I denne sammenhæng vil jeg fremhæve koblinger mellem økonomi, teknologi og uddannelse som særlig vigtig, idet denne opfattelse ligger til grund for den forøgede interesse for friere adgang til uddannelse ud over grundskoleniveau.

Den anden og lige så stærke samfundsdiskurs knytter an til Danmark som nation i en ny verdensorden. Via disse anknytninger bringes (åndelig) opdragelse af ungdommen ind i billedet, og det sandsynliggøres, at almen dannelse er en faktor i udviklingen af demokrati og i etablering af de nye perspektiver, den nye verdensorden opfordrer til. Nemlig en opgivelse af det snævert nationale og nordiske perspektiv til fordel for en bred mellem menneskelig forståelse, primært med de nationer der var allierede under anden verdenskrig. Ved at appellere

til den medmenneskelige næstekærlighed og positionere danskere, og især kommende generationer af gymnasieelever, som en gruppe med overskud og overblik knyttes diskurser om den gode samfundsborger til de to andre diskurser. Dette uddybes ved tilføjelserne om selvstændighed og opnåelse af færdigheder i kritisk stillingstagen til de letflydende informationer. De identificerede diskurser knytter sig til en samlende diskurs, som jeg betegner som historisk evolutionært. Her konstrueres et billede af historiens gang som kontinuerlig fremadskridende og som tiltagende i kompleksitet. Jeg vil nu analysere den anden halvdel af indledningen, men dog ikke så detaljeret, da denne del i højere grad koncentrerer sig om gymnasieinterne problemstillinger.

### **Gymnasiets formål**

I betænkningens indledende afsnit bliver også udvalgets opfattelse af gymnasiets formål formidlet, nemlig: “en fortsat almendannende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve”<sup>37</sup>. Udvalget ser en sammenhæng mellem det almendannende og det studieforbereende, idet hensigten beskrives som:

at give eleverne det nødvendige overblik og de nødvendige kundskabsmæssige og intellektuelle forudsætninger for at påbegynde deres egentlige faguddannelse<sup>38</sup>.

Det almendannende kan bidrage som vigtige forudsætninger for fagene og fagene kan bidrage til almendannelse gennem fordybelse, der bl.a. betyder opøvelse af en sikker vurdering af kundskabskilderne. Denne opfattelse af forholdet mellem almendannelse og studieforbereelse fungerer som fundament for argumentationen af fagrækken på de enkelte linjer og grene, idet udvalget henviser til dette som skabelse af en balance. Med henvisning til gymnasielovens ordlyd underbygges det yderligere, at det almendannende består af fire faglige søjler – sprog, humanistiske fag, matematiske og naturvidenskabelige fag og sidst samfundsvidenskaberne. Men samtidig gøres det klart, at udvalget betragter almendannelse som en historisk betinget størrelse: “Det er imidlertid klart, at ordet almendannelse ikke dækker over et én gang for alle fastlagt indhold”. Almendannelse optræder med andre ord som ‘flydende betegner’, og det interessante bliver dernæst at undersøge, hvordan udvalget, indholdsudfylder denne flydende betegner, idet indholdet sandsynligvis vil pege fremad i tiden.

Måske var det i denne sammenhæng rimeligere at tale om en almen humanis-

me, bestemt ved en vis helhedsopfattelse af menneskets forhold overfor kultur-  
livet og naturen og ved, at der i bestræbelserne på at fremføre træk af dette hel-  
hedsbillede bliver lagt vægt på at udvikle de unges modenhed, således at de  
forberedes til selvstændig handling og vurdering og indstilles på at leve i en  
verden med åbne udviklingsmuligheder (s.21.sp.1)

Som det fremgik af den første del af analysen, udpeges humanismen som grundlæggende i  
den faglige orientering i gymnasiet. Men som det også fremgik, havde humanismen fået flere  
stemmer i teksten, hvoraf nogle via koblinger til nationalisme og religion var blevet gjort  
svagere. Jeg vil hævde, at humanisme såvel som almindelse kan betegnes som 'flydende  
betegnere' og her kan erstatte hinanden, hvilket også fremgår af det anførte citat. Almind-  
else indholdsudfyldes gennem to indbyrdes afhængige bevægelser: via etablering af et hel-  
hedssyn på menneskets og dets forhold til kultur og natur og via specifikke måder at fremføre  
dette helhedsbillede på søger man at udvikle den unges modenhed. Modenhed defineres der-  
næst som selvstændig handling og vurdering, og et åbent syn på udvikling. At være almen-  
dannet vil med andre ord sige at være selvstændig i handling og vurdering og at kunne mestre  
de åbne muligheder verden af i dag (1960) giver. Eftersom almindelse og studieforbere-  
delse i udvalgets konstruktion er sammenføjede, må konsekvensen af ovenstående blive, at  
disse mål bl.a. kan nås gennem valg af undervisnings- og arbejdsmetoder.

Om den anden hovedopgave: "at give det fornødne grundlag for videregående studi-  
er"<sup>39</sup> tages der udgangspunkt på et helt andet abstraktionsniveau, nemlig i de behov for faglige  
forudsætninger, de videregående uddannelser formulerer. Men i argumentationen for op-  
retholdelse af linjedelingen fremføres også (udviklings) psykologiske forhold, idet udvalget  
med henvisning til den unges udvikling fremhæver muligheder for at forfølge faglige hoved-  
interesser som positivt: "Den åndelige og intellektuelle udvikling hos de unge sker utvivlsomt  
stærkest, når de beskæftiger sig med arbejds- og studieopgaver, som appellerer til deres lyst  
og særlige anlæg. Det bidrager vel også til at styrke deres fornemmelse af egen arbejdsindsats  
og ansvar"<sup>40</sup>. For at underbygge argumentationen påpeges, at det sandsynligvis på det alders-  
trin ikke er særligt udviklende at beskæftige sig med mange ting, som ikke interesserer ved-  
kommende. I disse sammenstillinger og afvejninger af hensyn udfordres den overordnede  
samfundsdiskurs, idet forholdet mellem den enkelte og helheden tematiseres. Hvordan kan  
det forventes, at skolen vil fremelske selvstændige unge mennesker, hvis ikke den enkelte  
overlades et spillerum for egne beslutninger? Som nævnt var Sigurd Højby tilhænger af et

enhedsgymnasium, men kunne ikke opnå flertal for et sådant forslag. Dette skyldes naturligvis delvist brødnid og faglige traditioner, men også dybereliggende konflikter mellem opfattelse af den enkeltes råderum over for centralt styring. Af større blivende betydning for udviklingen i gymnasieskolen var introduktionen af en diskurs, der knytter hensynet til den enkelte elevs udvikling til den fortløbende uddannelsespolitiske debat, hvilket i teksten her repræsenteres i formuleringer af hensyn til aftagerinstitutioner og den enkelte unges udvikling.

### **Lærere og elever**

Forholdet mellem det almene og det studieforberevende blev ovenfor bestemt som mål, der både overlapper og holdes i balance. En af metoderne til at skabe balance og sikre overlapping mellem formålene går via en diskussion af forholdet mellem fagene og undervisningen. Som det blev påvist i den første del af analysen, anser udvalget en stærk specialisering generelt i samfundet som uhensigtsmæssigt, fordi en sådan lukker for udsynet til andre fag og befolkningsgrupper, hvilket i sidste ende anses som en trussel mod demokratiet. Denne holdning videreføres til de gymnasieinterne forhold, og der introduceres en grundholdning om samarbejde og advares mod konkurrence.

Denne iver (for at præsentere sit fag) er i og for sig prisværdig, men den kan også have uheldige konsekvenser. Først og fremmest kan den i de enkelte fag let føre til en stadig udvidelse af pensakravene med en deraf følgende ekstra betoning af netop dette fags betydning og føre til en skadelig konkurrence med andre fag om elevernes interesse og energi. Kravene i de enkelte fag kan blive så store, at de kun kan opfyldes, når læreren tilrettelægger og leder hele undervisningen. Den indlevelse i stoffet i et rimeligt tempo, som er en forudsætning for, at det kan tilegnes på en selvstændig og personlig måde af eleverne, bliver der ikke tid til (s.24,sp.1)

Et udvidet samarbejde mellem fagene tænkes som elevernes muligheder for at opnå et større forståelse af helheden og som en forudsætning for tilegnelse af stoffet på en selvstændig og personlig måde. På den måde forbindes bestræbelserne på at undgå en for stærk faglig specialisering med bestræbelserne for at udvikle eleverne til borgere i et demokratisk samfund. Hermed positioneres lærerne i en dikotomi med yderpunkterne: faglærer – lærer. Dikotomi-

ens ene side uddybes i en række normative udsagn om, hvordan lærerne bør gribe undervisningen an.

- lave en plan ved skoleårets begyndelse
- vogte på at elevernes hjemmearbejde ikke overstiger det rimelige
- ved fastsættelse af afleveringstidspunkt, at der tages hensyn til elevernes samlede arbejdsbyrde
- aflevering efter søndage og fridage bør undgås
- modereret klasseundervisning bør suppleres med selvstændige sammenhængende fremstillinger af eleverne i de ældste klasser
- anvendelse af foredrag og gruppearbejde
- fremelske elevernes selvstændige arbejdsindsats mest mulig
- bør vække elevernes kritisk sans og “give eleverne mulighed for at diskutere, således at de vænnes af med kun passivt at tilegne sig, hvad der doceres fra katederet”
- at de anvendte undervisnings- arbejdsmetoder i gymnasiet bliver så afvekslende og selvstændighedsfremmende som muligt.
- at eleverne opøves i mundtlig og skriftlig fremstilling

Bortset fra det sært nutidige i opfordringerne er det påfaldende, at de positioneringsmuligheder, der tilbydes læreren, også gælder eleven. Den gode lærer og den gode elev kan beskrives som dem, der aktivt tager del i indfrielse af de forventninger, der stilles. Undtagen herfra er de fire første punkter, der kun henvender sig til lærere og udtrykkes som negationer, hvilket efterfølgende kan tilskrives betydning i den anden side af dikotomien. Jeg minder om, at anvendelse af negationer giver plads til stemmer i teksten, der ikke er tilstede og beror på forestillingerne om disse hos producenterne af teksten. Den enkelte elevs personlige og intellektuelle udvikling er her i centrum og føjer sig som uddybning og præcisering til denne diskurs. Dette leder frem mod konklusionen, at balance mellem almindelse og studieforbereelse kun delvist følges op, og det accepteres at almindelse er det vigtigste. Det vil sige, at vurdering af elevpræstationer i et eller andet omfang kan forventes at tage den personlige og intellektuelle udvikling med i et bedømmelsesgrundlag. Herunder elevernes færdigheder i at vurdere kundskabers kvalitet

## Hvad skal bedømmes?

Denne historiske undersøgelse tjener bl.a. det formål at kortlægge, hvordan vurderinger af elevpræstationer indholdsmæssigt blev koblet til diskussioner og beslutninger om gymnasieskolens formål, funktioner, struktur og faglige profil med henblik på at følge disses indbyrdes forhold frem til nutiden. Dette følger stramt min problemformulering, idet jeg ønsker at kunne vurdere, om karaktergivning som diskursiv praksis har undergået forandringer igennem perioden. En af metoderne hertil er at undersøge udviklingen i bedømmelseskriterier i love og bekendtgørelse om gymnasieskolen eller i diskussioner om gymnasieuddannelsens formål og funktion. Som ovenstående analyse viser, kan de subjektpositioneringer, der tilbydes eleverne stilles op som dikotomierne med følgende indhold: Bogligt begavet versus ikke-bogligt begavet, god samfundsborger versus ikke-god samfundsborger. Og i en antal kombinationsmuligheder mellem disse f.eks. bogligt begavet og ikke-god samfundsborger. I og med at gymnasiet har en opdragende (almendannende) funktion ved siden af den kundskabsformidlende, kan det forventes, at begge målsætninger kan og vil indgå i bedømmelse af den enkelte elevs præstationer. I loven af 7. juni 1958 §7 står der at læse: Ved studentereksamen skal eleverne godtgøre, at de har nået den modenhed og kundskabsfylde, der er sat som undervisningens mål.

Når dette sammenholdes med betænkningens formuleringer om modenhed, står det klart, at der her tales om almindelse, idet måden, hvorpå helhedsopfattelsen af forholdet mellem menneskets og dets omgivelser organiseres, defineres: “bliver lagt vægt på at udvikle den unges modenhed, således at de forberedes til selvstændig handling og vurdering og indstilles på at leve i en verden med åbne udviklingsmuligheder”<sup>41</sup>. Kundskabsfylden følger af de faglige krav, der inden for hvert af gymnasiets fag er stillet som mål for undervisningen. Ved at anvende termen “modenhed” bringes udviklingen af den enkelte igen i kontakt med en biologisk diskurs, hvor forudsætningen for at modnes (som en levende organisme) både kan gøres op i miljøafhængige og genetiske faktorer. Den måde, eleverne får mulighed for at godtgøre, om de har opnået den tilstrækkelige modenhed og kundskabsfylde, angives meget detaillert med fordeling af årskarakterer og i et regelsæt om deltagelse i skriftlige og mundtlige prøver. Da prøver og eksamen ligger uden for mit projekt, vil jeg nøjes med at påpege, at forberedelsestid og hjælpemidler ved prøverne bliver indført med denne reform, hvilket viser tilbage til ønskerne om at fremme elevernes selvstændighed. Dermed sagt forskubbes fokus i orienteringen for undervisningen i disse formuleringer over mod almindelsen, og det er

på den baggrund jeg vil sætte spørgsmålstegn ved en opfattelse af reformen, der placerer reformen som en overgang fra dannelsesgymnasium til faggymnasium<sup>42</sup>.

Det synspunkt, at der skulle være tale om et paradigmeskifte fra dannelse til videnskabelig faglighed udfordres af denne alternative læsning af kildeskiftet, idet udvalget balancerer mellem almindannelse (dannelse) og studieforbereelse (faglighed) med overvægt til almindannelsen. Desuden tager udvalget stærkt afstand fra universiteternes indflydelse på undervisningen i gymnasiet: "Der skal ikke drives universitetsstudier i gymnasieskolen; men den betydning, en begyndende specialisering kan have for de unge både i personlighedsdannende og kundskabsmæssigt henseende, er så stor, at man må tage hensyn hertil"<sup>43</sup>. At der foregår en diskursiv kamp om netop vægtningen af hensynet til almindannelse og faglighed fremgår bl.a. af følgende tekstuddrag:

For mange studieveje er det heldigvis ikke afgørende, hvilken specialretning eleverne har fulgt i gymnasiet, idet man først og fremmest lægger vægt på, at studenterne har fået den almene orientering, den skoling af intellektet og dømmekraften og de eksakte arbejdsvaner, som gymnasiet giver sine elever. For de mange, som efter studentereksamen går direkte ud i erhvervslivet, vil lignende betragtninger kunne gøres gældende. Enkelte studier stiller imidlertid så store krav om en særlig faglig uddannelse, at de kun er tilgængelige for studenter fra bestemte fagligt specialiserede grene. Paradoksalt nok er dette vel et tegn på, at pensakravene i særfagene på netop disse grene har bevæget sig ind på områder, der rettelig burde være forbeholdt den videregående uddannelse, men af hensyn til den værdifulde undervisningstradition, som i mange år har eksisteret i disse fag, har udvalget ikke fundet det rimeligt at ændre dette forhold. Udvalget er derfor blevet overbevist om, at de videregående uddannelsesformers fagkrav nødvendiggør en vis differentiering af gymnasieundervisningen, men har samtidig set det som sin opgave at opbygge gymnasiet sådan, at de specielle grene, som eleverne kan vælge af hensyn til de videregående studier, bevarer hovedparten af den fælles undervisning, af gymnasiet enhed<sup>61</sup>

Udvalget er blevet overbevist om, at der kan argumenteres for differentiering i gymnasiets linjer og grene, men samtidig lægges der vægt på det almene. At det lykkedes for visse faggrupper (naturvidenskabelige og matematiske) at opretholde deres status i det nye gymnasi-



um for samtidig at blive beskrevet som fag, der er gået for vidt i deres pensakrav, tolker jeg som et vidnesbyrd om den diskursive kamp, der pågår om gymnasieundervisningens orienteringspunkter. Og om at kampen på dette historiske tidspunkt ender et sted, hvor balancen mellem det faglige og det almindelige er skrøbelig. Denne usikkerhed i den diskursive praksis vil ifølge Faircloughs diskursteori dernæst kunne genfindes i den sociale praksis. Længere fremme i teksten udtrykkes der da også formaninger til læreren om at holde igen med specialisering.

I gymnasieskolen vil han i almindelighed kun komme til at undervise i sine universitetsfag, og den fagspecialisering, som han har mødt i sin studietid, vil han uvilkårligt være med til at overføre til gymnasiet. Han vil måske tilmed forstærke tendensen til specialisering i sin iver for at præstere noget virkelig godt rent fagligt. Denne iver er i og for sig prisværdig, men den kan også have uheldige konsekvenser. Først og fremmest kan den i de enkelte fag let føre til en stadig udvidelse af pensakravene med en deraf følgende ekstra betoning af netop dette fags betydning og føre til skadelig konkurrence med andre fag om elevernes interesse og energi. Kravene i de enkelte fag kan blive så store, at de kun kan opfyldes, når læreren tilrettelægger og leder hele undervisningen. Den indlevelse i stoffet i et rimeligt tempo, som er forudsætningen for, at det kan tilegnes på en selvstændig og personlig måde af eleverne, bliver der ikke tid til<sup>44</sup>

En for stor specialisering antages at føre til konkurrence om elevernes energi og interesse og netop karaktergivning vil i denne sammenhæng kunne fungere dynamisk, idet jagten på gode karakterer formodes at regulere arbejdsindsatsen. Det andet argument mod for stor specialisering og dermed store pensakrav drejer sig om en frygt for, at undervisningen da nødvendigvis må blive yderligere lærerstyret, så det hæmmer elevernes selvstændige arbejde med stoffet. Argumentationen for udviklingen af den kritiske sans er mod propaganda, mediernes og reklamernes stigende udbredelse og betydning i samfundet. Denne ønskede selvstændighed i tanke og handling strider mod det videnskabelige paradigme sandt/falsk og trækker balancen over mod almindelse frem for videnskabelig faglighed inden for et positivistisk videnskabsparadigme. Daværende Rektor H.V. Brøndsted<sup>45</sup>, udtrykte det således:

...det er vigtigere at lære eleverne at løse opgaver og problemer end at fylde dem med kundskaber.

For at underbygge synspunktet har jeg undersøgt tekstuddragets intertekstualitet ved sammenligning af uddrag fra betænkningen med tidligere udkast til den endelige ordlyd<sup>46</sup> og med en tale af Sigurd Højby holdt ved i 1959 ved GLs efterårsmøde samt dennes erindringer.

I rigsarkivet er referater<sup>65</sup> af læseplansudvalgets 32 møder i plenum bevaret, og jeg har set nærmere på tilblivelse af hovedteksten i diskursanalysen, nemlig “indledning” og “almindelig del”. Disse tekststykker blev behandlet over tre møder, og det interessante er, hvilke indvendinger og forslag til ændringer forskellige positioner i udvalget fremsatte. På den måde kan jeg indkredse, hvilke diskurser der blev hhv. ignoreret og artikuleret.

Den indledningstale Sigurd Højby holdt ved læseplanudvalgets første møde, viser sig at være grundlaget for de behandlede tekstuddrag. Det er klart, at første udkast da fremstår som mere fyldigt og fyndigt end det færdige, men på baggrund af de kommentarer, der fremsattes, og de ændringer, der sker mellem første og andet møde, kan udviklingen følges. Tre temaer i indledningstalen påkalder sig særlig opmærksomhed i udvalget, nemlig udformningen af den historiske redegørelse, samfundsfags relevans og spørgsmålet om forældrenes adgang til skolerne. Til det første spørgsmål indvendes der fra universitetets repræsentant, professor Brøndsted, at gymnasieskolen ikke på noget tidspunkt har fulgt samfundsudviklingen, men hele vejen igennem har haltet bagefter. Dette synspunkt støttes af to unge rektorer, Jens Ahm, Viby Amtsgymnasium, og W.F. Hellner, der efterfølgende får til opgave at revidere oplægget. I Sigurd Højbys første oplæg fremstilles de nye skolelove (1958) som noget afgørende nyt. Denne fremstilling kunne rektor Ahm og folkeskolernes repræsentant, skoleinspektør Skotte Bych ikke tilslutte sig. I det følgende oplæg er der ikke sket ændringer med hensyn til fremstillingen af gymnasieskolens udvikling som en, der følger samfundet, men beskrivelserne af udviklingen fra 1903 til 1958 har undergået store ændringer. For det først nævnes Grundtvigs indflydelse eksplicit, hvilket i denne konkrete sammenhæng i sig selv udgør en diskursiv kampscene, idet dennes skolepolitik i høj grad tog udgangspunkt i en kritik af den lærde skole, men også introducerede en stærkt national orientering i skolesammenhænge. Højby selv var erklæret grundtvigianer, som mange andre såkaldte progressive skolefolk i udvalget. Skribenterne havde et problem: de skulle fremstille udviklingen af gymnasieskolen som følgende samfundets og dermed få loven af 1958 indpasset i en kæde af begivenheder og forhold, der pegede entydigt frem mod de ændringer, udvalget stod over for at foreslå. Problemet løses ved at indføre et afsnit, der forbinder loven af 1903 med den frie konkurrence og dermed med de samfundsmæssige forandringer, der fulgte i kølvandet på demokrati, industrialisering og fri næringsfrihed.

Gennem oprettelse af en særlig skoleform for bogligt begavede børn mellem 11 og 15 år (eksamensmellemskoler) blev gymnasieskolen, som den nu kaldtes, sat i organisk forbindelse med folkeskolen, og samtidig fik piger adgang til gymnasiet.

Der var hermed skabt mulighed for en direkte opstigning fra skolens første klasse over mellemskolen og gymnasiet til en afsluttende universitetseksamen, og den frie konkurrences princip var hermed knæsat på skolens område, ....., så har gymnasieskolen i hovedsagen været uændret til i dag<sup>47</sup>

I den endelige udgave er det ikke den frie konkurrence, der er knæsat som princip, men *lige adgang*, hvilket i konteksten må betegnes som en diskursiv handling, hvis sigte er at fremme en forståelse af de aktuelle begivenheder som en naturlig forlængelse eller udbygning af noget allerede eksisterende. Brud og kontinuitet tematiseres også ved udeladelse af passager. I Højbys første skrift/tale står der:

I den seneste tid har den vældige tekniske udvikling og de epokegørende videnskabelige fremskridt indenfor mange fagområder endvidere gjort op med enhver form for national selvtilstrækkelighed. Man kan i den henseende sige, at vejen er gået fra middelalderens internationale kulturkreds over nationalstaternes folkelige fordybelse i de hjemlige forhold til vore dages nye verdensomspændende kulturfællesskab og afhængighed på alle områder. Vel er vi en kun en lille brik i spillet; men til gengæld er vi med i spillet, og det giver os nye opdragelsesopgaver. Man kan hilse denne udvikling velkommen, eller man kan beklage den; men vi er nødt til at tage hensyn til den i vor opbygning af gymnasieskolen, og det er nok den dybeste grund til at vi sidder her<sup>67</sup>.

Og lidt længere fremme tages der endnu skarpere afstand fra nationalisme:

En énsidig national opdragelse gennem en selvforherligende undervisning i historie, geografi, litteratur og kunst må derfor være bandlyst, og gymnasiets kulturelle orientering, som hidtil har været i det væsentligste har været begrænset til den vesteuropæiske kulturkreds, må nu også åbne sig mod verdens øvrige

kulturer<sup>48</sup>

Her fremgår det med stor tydelighed, at formanden anser de ideologiske strømninger eller storpolitiske forandringer i Danmarks forhold til udlandet som væsentlige for fremtidens gymnasiet. Her betegnes gymnasiets funktion direkte som (politisk) opdragelse, hvilket ikke optræder andre steder, hverken i referater eller færdige tekster. Idet dette ikke artikuleres direkte i den færdige tekst, tolker jeg fraværet som endnu et tegn på en diskursiv kamp om gymnasiets funktion, her indlejret i diskussioner om kontinuitet og brud. Som en fortsættelse af dette spor vil jeg nævne Højbys klare holdninger til forhold mellem reale kundskaber og arbejdsmetoder eller mellem almindelse og studieforberedelse.

Det er altså min opfattelse, at der i 1903 i ret høj grad var tale om et bestemt kundskabsgrundlag, medens man i dag i første række må kræve et bestemt arbejdsgrundlag - en god og grundig arbejdsmetode<sup>49</sup> .....

Hvis dette er rigtigt – hvad jeg tror det er – at man også fra universiteterne og læreanstalterne er mindre interesseret i, hvad der er lært – om det er et stort eller et mindre stort pensum – end man er interesseret i, hvordan det er lært, så bør vi også tage selve undervisningsformen op til behandling<sup>50</sup>

Begge disse afsnit bliver udeladt i den endelige version, men optræder i diskussioner om forholdet mellem specialitet (linjer og grene) og almindelse. I afsnittet om undervisningsformer opfordres der til selvstændighedsfremmende aktiviteter, hvilket repræsentanterne for GL, lektorerne Aalbæk Jensen og Folke Roikjer talte imod med henvisning til det vanskelige i at bedømme en elevs standpunkt under sådanne forhold. I referater lyder det: “Man drøftede undervisningsformen, som efter forslaget i hovedsagen syntes at være samtaleform, bemærkede at i en række fag fik man ved denne form et udvisket billede af elevens standpunkt, dette gjaldt navnlig fortællefagene. Man måtte derfor kunne støtte sig til løsning af konkrete opgaver, enkeltmandseksamination og lign. Det var vanskeligt at opøve arbejdsvaner ved samtaleform”<sup>51</sup> Denne indvending får ikke konsekvenser for den endelige tekst, men viser klart, at der foregår en diskursiv kamp ikke bare om gymnasiets generelle profil og opgaver, men også om hvilken betydning det kunne få på det undervisningsnære plan. I Sigurd Højbys tale til GLs efterårsmøde siger han om forholdet mellem almindelse og kundskaber:

Alle fag er almindannende, når de udnyttes rigtigt, eller sagt på en anden måde: det er ikke selve stoffet, men måden som stoffet behandles på, der må blive det centrale i gymnasiets almindannede undervisning<sup>52</sup>

Om samfundsfags relevans pågår der selvsagt også diskussioner, men disse afstedkommer kun, at professor Knud Togeby, Københavns universitet, får tilføjet sin modstand i en fodnote. Det sidste tema drejer sig om forældrenes adgang til skolen, hvilket i høj grad drejer sig om skolens placering i samfundet. Sigurd Højby taler om gymnasiet som skolen i midten og som en forlængelse af den almene undervisning, der finder sted i folkeskolen. Underforstået at uddannelsen kan stå alene og kan tages for sin egen skyld, mens skoleformen indtil dette tidspunkt opfattedes som isoleret fra samfundet og forbeholdt de få. Indvendingerne går på, at forældrene sikkert vil kværulere, og et samarbejde vil tage for lang tid. I alle udgaver af teksterne lyder det om dette:

En risiko for isolation, som for øvrigt også er tilstede for gymnasielærernes vedkommende. I vor tids samfund er lærerens gerning af ganske særlig betydning, og efterhånden som tilgangen til gymnasieskolen sker fra alle samfundslag, er det uundgåeligt, at gymnasielærerne møder en voksende forpligtigelse til deltagelse i det folkelige liv. Det er vigtigt, at gymnasielærere ikke unddrager sig denne forpligtigelse, fordi det er af så afgørende betydning, at gymnasieskolen udvikles til en virkelig folkelig skole, samtidig med at de faglige krav, den må stille, ikke svækkes<sup>53</sup>

I Sigurd Højbys tale til GLs efterårsmøde i 1957 understreges dette synspunkt med reference til, at samfundsudviklingen kræver højere undervisning til alle og i særdeleshed en god folkeskoleuddannelse.

### **Præcisering af diskurser**

Hvad angår undervisningsformer og forventninger til lærere og elever, lyder der opfordringer til at iværksætte selvstændighedsfremmende undervisning og specielt eleverne tilskyndes til at tage ansvar gennem personlig stillingtagen. Det betyder, at det kan forventes, at karaktergivningen nu indstilles til at kunne vurdere disse færdigheder hos eleverne. Med andre ord må kriterierne for de forskellige karakterer omfatte både almindannelse og formelle kundskaber. Relateres dette til de herskende og stridende diskurser om gymnasiets anknætningspunkter, står det tilbage, at den gode elev (og lærer) vurderes på:

- ideologisk national/international orientering (enten/eller)
- kritisk sans og selvstændighed (mere/mindre, god/dårlig)
- intellektuelle evner i spil med medmenneskelige egenskaber (mere/mindre i kombinationsmuligheder)
- kundskabsfylde (god/dårlig)
- modenhed (mere/mindre)
- egnethed (mere/mindre og enten/eller)
- bestået og ikke-bestået

Intellektuelle evner og modenhed knytter sig som påvist til en biologisk diskurs, mens den ideologiske orientering og udviklingen af en kritisk sans knytter sig til en politisk endnu ikke fuldt udviklet velfærdsideologi. Rødderne til denne tankegang kan føres tilbage til filantroperne. Kundskabsfylden trækker på en faglig diskurs, der udtrykkes gennem kampe mellem fagene transformeret til kampe om timetal og skellen mellem hovedfag og støttefag. Men hvordan disse diskurser sætter sig igennem i en social praksis afhænger af de lokale hegemoniforhold mellem fagene og styrkeforhold mellem nytænkning og tradition. Hvis lærerne insisterer på at give karakterer med det faglige som grundlag, uafhængigt af definitioner af faglighed, kan kun væsentlige og tydelige ændringer i diskurserne om “den gode elev” påvirke den enkeltes holdning og praksis. Konkluderende vil jeg blot gentage, at det nye gymnasium, set fra 1960, var nyt ved at lægge vægt på nyorientering mod det internationale samfund og ved at placere den enkelte elev som en aktiv medspiller i læreprocesserne hen imod at kunne tænke kritisk og selvstændigt for med denne ballast at kunne virke i et moderne demokratisk, omskifteligt samfund. Markedsdiskursen eller økonomitænkningen i den uddannelsespolitiske debat er allerede virksom, og sikring af lige muligheder for adgang til uddannelse udover grundskolen sker med begrundelser, der henter energi fra en endnu ikke stabiliseret og udbygget velfærdsideologi.

Jeg vil nu gå videre med at undersøge, hvilke begrundelser der blev givet i datiden for at skabe en ny karakterskala ved at følge den ny skalas tilblivelsesproces. Jeg vil også undersøge den efterfølgende vejledning i anvendelse og relatere fundene her til de netop identificerede diskurser.

### 3.2. Karakterudvalgets arbejde

Karakterudvalgets mødereferater fra 4 af møderne i gymnasielærernes karakterudvalg er bevaret i rigsarkivets materialer<sup>54</sup>. Jeg har måtte opgive at dokumentere samtlige delprocesser i udvalgenes arbejde, men kender jo resultatet 13-skalaen. Det kan dokumenteres, at der er sket ændringer med skalaen fra det tidspunkt, hvor udvalget afslutter arbejdet til den endelige vedtagelse i Folketinget. Den sidste skala, der refereres til i referaterne fra karakterudvalgets møder er nemlig en 15-skala. Hvad der er sket i tidsrummet fra d. 27/10–1960 til offentliggørelsen af karakterskalaen d.4/1–1963, har det ikke været muligt at efterforske, men forskellene på skalaerne er ikke så store<sup>55</sup>, at de principielle diskussioner og de begrundelser, der fremføres for en ny skala mister sin relevans.

Jeg vil i det følgende fremstille tilblivelsesprocessen med baggrund i primære kilder, hvilket i hovedsagen vil sige de fire mødereferater. Hovedinteressen i denne del af den historiske undersøgelse samler sig om, hvilke diskurser selve skalaen og de forudgående diskussioner trækker på og bidrager til. Dette med henblik på senere at gennemføre analyser af interview for at undersøge dette materiale for potentiel usamtidighed og intertekstualitet.

Karakterudvalgets formand var undervisningsinspektør Sigurd Højby. Udvalget bestod kun af 7 medlemmer, hvilket gør karakterudvalget til et af de mindre udvalg. To professorer, nemlig H.V. Brøndsted (biologi) og H. Højgaard Jensen (matematik) repræsenterede universiteterne. Tre rektorer, nemlig Thure Hastrup (1903), H.C. Jørgensen og G. Tolderlund- Hansen (1911) repræsenterede gymnasieskolerne eller rettere deres ledelse. Lektor Egon Bork var således den eneste repræsentant for den menige gymnasielærer. Ved dette udvalgs sammensætning var der ikke blevet taget hensyn til den aldersspredning, som Sigurd Højby ellers forlangte ved sammensætningen af de øvrige. Således skulle alle de andre udvalg invitere adjunker med. Sikker for at sikre en vis fornyelse i diskussionerne.

Mødegangene indledes med en redegørelse af en særlig indbudt ekspert, Direktør Erik Thomsen, Danmarks Pædagogisk Institut. Erik Thomsen havde været formand for Pædagogisk Selskab i perioden 1950 – 1952 og blev den første direktør for Danmarks Pædagogiske Institut. Han var læreruddannet og skolepsykolog. I den egenskab havde han været leder af skolepsykologisk kontor i København Kommune umiddelbart før sin ansættelse som direktør. Han var indbudt for at gøre rede for sine og instituttets opfattelse af “karakterens problemkompleks”. Af referatet fremgår det, at redegørelsen deles op i to hovedpunkter; karaktergivningens problemkompleks og belysning af muligheder for forbedring af karaktersystemet. Erik Thomsen fastslår, at en karakter opstår som et resultat af:

- en bedømmelse af præstation og
- en belønning af præstationen

Og for at gøre denne skelnen forståelig gives et eksempel. Tager man f.eks. en skriftlig diktat, vil antallet af stavfejl, kommafejl o.l. høre til bedømmelsen, mens spørgsmålet om, hvad der skal gives for det opgjorte antal fejl, falder under belønningen. Mens det første ganske let lader sig praktisere, volder spørgsmålet om belønning vanskeligheder, idet opgavernes sværhedsgrad veksler på trods af de modsatte hensigter. Han refererer til to store undersøgelser af karakterudviklingen i Københavns Kommunale Skolevæsen, hvor det viste sig, at ug-, og mg var blevet givet for sammenlignelige præstationer. Så det er karaktersystemets reliabilitet og validitet, Direktør Thomsen først og fremmest kritiserer. For at løse de påviste problemer foreslår han udøvelse af forensur og anvendelse af standardiserede opgaver eller anvendelse af parvise beskikkede og trænede censorer med et stort antal opgaver at rette. Direktør Thomsen fortsætter dernæst med en kritik af karaktersystemets reliabilitet og betegner den gamle ørstedeske skala som devalueret og havende alt for mange trin uden progression opad. Den ørstedeske skalas reliabilitet lider skade ved, at kvikke elever i tunge klasser får for høje karakterer og ved, at der findes strenge og milde lærere. Han placerer derved det subjektive skøn som en del af problemkomplekset. Hertil hører også karakterernes pædagogiske og prognostiske funktioner. De prognostiske funktioner indebærer, at karaktererne ikke kun udtrykker en vurdering af en præstation, der er foregået, men tillige udtaler sig om, hvordan den pågældende vil kunne klare sig i fremtiden. De pædagogiske funktioner:

Karaktererne blev også anvendt pædagogisk, idet man gav en for god karakter for at opmuntre en elev og en for dårlig karakter for at stramme en doven elev op<sup>56</sup>

Både den prognostiske og den pædagogiske anvendelse af karaktererne anses som et overstået kapitel. Så det må konkluderes, at ambitionen med en ny skala bl.a. var at komme disse problemer til livs. Erik Thomsen forholder sig til antallet af trin på en skala med udgangspunkt i en erkendelse af, at den ørstedeske skala med 16 trin i praksis kun talte 9 til 7 trin. Færre trin var altså ønskeligt, men vel og mærke sådan, at en ny skala gerne skulle føre til en større spredning i elevmaterialet. Erik Thomsen forholder sig også til spørgsmålet om et karaktergennemsnits informationsværdi og tager klart afstand fra, at i hver fald den ørstedeske



skala egner sig til at omregne i et gennemsnit. Argumentet herfor er, at sammenligninger og gennemsnitsberegninger over præstationer inden for så forskellige områder som sprog, matematik, gymnastik, tegning osv. ikke tjener noget formål. Thomsen nævner i sin redegørelse, at der fra visse faggrupper er formuleret ønsker om en 2-dimensionel karakterskala: “hvor man dels gav udtryk for elevens standpunkt og dels for hans forudsætninger fx, at eleven var flittig, men dum”<sup>757</sup>. Thomsen taler for en skala med et ulige antal trin, således at det er muligt at udpege et trin til at udgøre midterpunktet. Hvert trin må have sin veldefinerede betegnelse og en talværdi, og vanskelighederne med at finde de rette formuleringer til at dække hver trin vil ifølge Thomsen stige ligefremt proportionalt med antallet af trin, hvilket fremføres som et argument for så få trin som muligt. I samme åndedrag advarer han mod at anvende statistisk betonedede betegnelser, som f.eks. “middel” og mod, at betegnelserne bliver for hårde. Erik Thomsen slutter sin redegørelse af med at anbefale en 7-trins skala med progression både i top og bund med det argument, at den kommende skala skal anvendes både i realskole og gymnasiet. For at skalaen vil kunne fungere ifølge sin hensigt, mener Thomsen, at lærerne skal tilbydes kurser, idet den normale fordelingsprocent ikke ville kunne forventes at kunne genfindes i hver klasse. Hermed taler Erik Thomsen for den målorienterede anvendelse af en karakterskala.

Den efterfølgende diskussion i udvalget indledtes af Rektor Hastrup. Hastrup var rektor på Aurehøj Statsgymnasium og uddannet klassisk filolog. Også han havde en fortid som formand for Pædagogisk Selskab og havde desuden været redaktør på en debatbog om gymnasiets opgaver umiddelbart efter II. verdenskrigs afslutning. Han indledte med at spørge: “hvilken begrundelse, der lå bag ønsket om, at karaktersystemet skulle følge den gauske intelligensfordeling”<sup>758</sup>. Direktør Erik Thomsen svarede dertil, at undersøgte man store materialer, viste karakterfordelingens kurve lighed med den gauske. Heraf kunne man slutte, at der kun kunne være ganske få eminente og ganske få helt ringe elever. Synspunktet støttes dernæst af Professor Brøndsted, der medgiver, at ser man sagen fra et biologisk synspunkt, må man erkende, at den gauske kurve må være det rigtige, men det må varieres på de forskellige trin i uddannelsessystemet, hvad der anses for middelpræstation. Således kunne mg (realskole), mg – (gymnasiet) og g (ved de højere læresteder) udgøre sådanne midterstandpunkter. Brøndsted var som anført professor i biologi ved Københavns universitet og havde desuden udgivet en bog med titlen “ Biologi og menneskeforståelse” i 1951. Brøndsted tager dernæst hul på et nyt tema, nemlig sammenhængen mellem undervisningsform og karaktergivning og siger: ”Hvis man opretholdt en høj differentiering, ville skolens mål blive de højst mulige

eksamenskvoteinter. Dette ville komme i strid med udvalgets intentioner med hensyn til etablering af selvstændighedsfremmende undervisning, gruppearbejde, elevernes aktivering gennem foredragsvirksomhed osv. Alt sammen aktiviteter, der vanskeligt kunne karakterbedømmes ... Dette forhold må man have for øje, hvis man hurtigt skulle tage stilling til det fremtidige karaktersystem”<sup>59</sup>. Brøndsted forudser her spændinger mellem karaktermålingens funktion som sortering og et ønske om at fremme selvstændigt arbejde. Foranlediget af dette spørger Rektor Tolderlund-Hansen, om der på eksamensbeviset skulle gives særlig karakter for selvstændighed m.v., hvortil Brøndsted svarer, at belønningen herfor blot burde indgå i den enkelte fagkarakter. Tolderlund-Hansen var rektor på Roskilde Katedralskole og havde tidligere været formand for gymnasielærernes dansklærerforening. Dette får to andre udvalgsmedlemmer på banen. H.C. Jørgensen, der bemærker, at kun årskaraktererne kan indeholde sådanne bedømmelser, mens Rektor Hastrup bemærkede, at man ikke på et eksamensbevis ville kunne aflæse, om en karakter skyldes elevens flid eller dennes selvstændige indsats, så derfor måtte udvalget før karakterskaladebatten drøfte eksamensformer. Højlund Jensen argumenterede for en simplificeret skala, kun med talsymboler og med en udførlig vejledning med definitioner af kravene for det enkelte karakterskalatrin, men var modstander af få trin, da man fx i matematik har mulighed for en finere differentiering. Så måske kunne man have en skala med mange trin, som matematik så ville kunne bruge, mens sprogfag f.eks. kunne nøjes med at bruge hovedtrinnene.

Dette forslag peger således på to karakterskalaer afstemt efter fagenes egenart. Direktør Thomsen fremlagde dernæst en skemamæssig opstilling af karakterskalaen, hvor trinnene angives med bogstaverne fra A – G og med mest plads i midterfeltet D, der yderligere kunne forsynes med pile mest til pædagogisk anvendelse af karaktererne. Hvis karakterbogen fik en sådan udformning, ville placeringen af krydset i feltet angive, om der var tale om høje eller lave karakterer.

A					
B	x				
C		x			
D		x			

E			x		
F					x
G				x	

Højlund Jensen indvendte, at den ørstedske skala havde 6 hovedtrin, og tilføjelserne + og – kun var blevet tilføjet for censorernes skyld, og hvis man nu skulle bruge en 7-trins skala, ville det ikke længere være muligt at differentiere så meget som hidtil, hvilket kunne betyde, at nogle elever ville få for meget. Han fastholder med andre ord kravet om flere trin af hensyn til vurdering af elevpræstationer i faget matematik.

På mødet vedtages dernæst at arbejde for en skala bestående af 7-trin:

- Fortrinligt 12
- Særdeles tilfredsstillende 10
- Meget tilfredsstillende 8
- Tilfredsstillende 7
- Mindre tilfredsstillende 6
- Utilfredsstillende 3
- Uantageligt 0

Eftersom Professor Højgård Jensen var den eneste, der havde talt imod en 7-trins skala, blev han opfordret til at komme med sin mening og sagde: “at den kunne passere, men det var ikke tilfredsstillende set ud fra matematikernes synsvinkel”<sup>60</sup>. På det efterfølgende møde modificerer han dog dette, idet en nærmere undersøgelse af optagelseskravene til Polyteknisk Læreranstalt har forvisset ham om, at en 7-trins skala ville kunne differentiere tilstrækkeligt til at sikre det optimale optag. På de følgende møder centrerede diskussionerne sig fortsat om antal trin på en tal-skala. Diskussionerne om blev knyttet sammen med:

1. diskussioner af den gauske kurves indflydelse
2. de pædagogiske anvendelsesmuligheder
3. muligheder for progression opadtil i vurderingerne samt det nyttige i at udregne en gennemsnitskvotient
4. diskussioner af en dumpegrænse

Igennem disse diskussioner afklares begrundelserne for at skabe en ny skala og i disse gemmer sig, hvilke problemer den ny skala må kunne løse. Det bemærkelsesværdige er måske, at der ikke på forhånd var etableret en fælles forståelse af, at det var ønskeligt med en ny skala, men at en sådan fælles forståelse først skabes i løbet af udvalgets arbejde. F.eks. refereres undervisningsinspektørens faglige medhjælper i matematik, Ole Rindung, for et sådant synspunkt: “han var egentlig godt tilfreds med den Ørstedske skala og så ikke nogen tvingende grund til at forlade denne”<sup>61</sup>. Her følger nu i hovedtræk en fremstilling og analyse af diskussionerne i udvalget, der munder ud i forslag til ministeren november 1960.

### **Temaer i diskussionerne om karakterskala**

Diskussionerne fortsætter på de to efterfølgende møder, hvorefter udvalgets forslag videregives til læseplansudvalget for folkeskolen. Begrundelserne for at skabe en ny karakterskala konkretiseres på udvalgets 3.møde i form af tre temaer.

For det første har det været afgørende at gennemføre en mere ensartet bedømmelse af eleverne inden for de forskellige fag derved, at man fastlægger gennemsnitspræstation ved nogenlunde samme karakter. Kritikken af den Ørstedske skala havde været, at der i praksis havde udviklet sig meget forskellige fagafhængige traditioner, således at en middelprestation i ét fag blev bedømt anderledes end en middelprestation i et andet fag. For det andet ønskes der muligheder for at kunne belønne den fine præstation forholdsvis bedre end hidtil. Kritikken af den gamle skala havde været, at der skulle to gode præstationer til for at opveje en dårlig. For det tredje ønskede man at indskrænke i karakterskalaens trin “under hensyn til vanskelighederne ved at differentiere i det omfang, som den ørstedske skala forudsætter, og for at sikre, at skalaen anvendes fuldt ud”<sup>62</sup>. Den gamle skala bestod af 16 trin, og de vanskeligheder, der omtales ved at differentiere beror bl.a. på Erik Thomsens<sup>63</sup> undersøgelser af kvaliteten af de subjektive skøn, der nødvendigvis må ligge til grund for mange standpunktsvurderinger. Dertil kommer, at det var gået ud af brug at anvende de laveste trin i den gamle skala, hvorved den i realiteten kun bestod af 7-9 trin. Disse begrundelser fører til forslaget om en 9-trins skala, hvor forudsætningen så skulle være, at karakteren 0 kun anvendes yderst sjældent. De resterende otte trin er nødvendige “for at systemet kan anvendes pædagogisk, således at elever i løbet af skoleåret forholdsvis let kan rykke et trin op eller ned”<sup>64</sup>. Argumentet for at indføre en 9-trins skala i stedet for den først foreslåede 7-trins skala er således pædagogisk: “med mindre end 8 karakterer ville mange elever komme til at få samme karakter i de enkelte fag hele gymnasiet igennem, hvilket ikke ville virke ansporende i arbejdet”<sup>65</sup>. Den

skala, der foreslås ser nu således ud: 15,13,11,10,9,8,6,3,0. Gennemsnittet vil komme til at ligge mellem 9 og 10 og for *at bestå* studentereksamen kræves en kvotient på mindst 8,0. Undtagen dog den elev, der har fået to nuller på sit eksamensbevis. Formanden for udvalget, Sigurd Højby, havde fra begyndelsen af underudvalgets arbejde lagt denne præmis klar. Hvis en elev opnåede to bundkarakterer, ville det være ensbetydende med at eleven var dumpet. Ønsket om at karakterskalaen skulle bestå kun af tal, stammede fra Folkeskolens læseplansudvalg og begrundes i de vanskeligheder, der er med at formulere sig i positive ordvalg. Baggrunden var naturligvis den gamle skalas noget normative betegnelser så som: slet, godt, meget godt, udmærket. Læseplansudvalget for gymnasieskolen accepterer kravet om en ren talskala, men insisterer på, at det enkelte trin af hensyn til vejledning af lærerne måtte vedhæftes verbale vidnesbyrd. Den første udgave blev ledsaget af følgende vidnesbyrd:

15: Gives for den helt fortrinlige og modne præstation.

13: Er den almindelige topkarakter og gives for den meget gode og fejlfri præstation

11: Gives for den gode og meget tilfredsstillende præstation

10: Gives for den tilfredsstillende præstation

9: Gives for en i det væsentlige tilfredsstillende præstation

8: Gives for den usikre, men dog antagelige præstation

6: Gives for den mangelfulde og ikke tilfredsstillende præstation

3: Gives for den mangelfulde og utilfredsstillende præstation

0: Gives for den helt uantagelige præstation<sup>12</sup>

Men forslaget indeholder også forslag til fordeling af karaktererne, og her er normalfordelingskurvens tilstedeværelse helt tydelig. “Med hensyn til procentvise fordeling ved anvendelse af skalaens forskellige trin, kan man eksempelvis nævne, at karaktererne i et enkelt fag for landet som helhed (ikke i den enkelte klasse) bør fordele sig således”<sup>66</sup>:

15: ca. 4%

13: ca. 8%

11: ca.16%

10: ca.22%

9: ca.22%

8: ca.16%

6: ca. 8%

3: ca. 3%

0: ca. 1%

Udvalget anvender termen *bør*, og heri ligger der en henstilling til lærerne om at medtænke den ideelle fordeling af karaktererne, uden dog med vold og magt at ville have den præcise procentvise fordeling til at gælde i hver enkelt klasse. Men det bliver ikke i referatet eller andre steder i kildematerialet diskuteret, hvordan den enkelte lærer så forventes at kunne løse opgaven for at leve op til dette 'bør'. De vejledende bemærkninger giver ikke megen hjælp, idet præstationerne kun differentieres ved hjælp af mere eller mindre tilfredsstillende præstationer. Herfra dog undtaget topkaraktererne, der beskrives ved hjælp af adjektiverne: "modne", "fortrinlige" og "fejlfri". Det sidste beror nok på en intertekstualitet med den ørstedeske skala, der som det højst opnåelige havde den fejlfri præstation. Eftersom hensynet til den pædagogiske anvendelse udgør substansen i argumentationen for flere trin (og dermed en større mulighed for differentiering), har jeg eftersat dokumenterne for udsagn om "det pædagogiske". Kommentarerne er ganske få og optræder i så indforståede vendinger, at de kun med besvær lader sig forstå med nutidens diskurser om karaktergivning.

Direktør Erik Thomsen fremstillede den pædagogiske funktion som et overstået kapitel, men siger om den, at det fungerer ved at give den dovne elev en for dårlig karakter for at stramme vedkommende op, og en for god karakter til den elev, der trængte til opmuntring. Rindung efterlyser formålene med karaktererne og stiller det op som valg mellem ønsket om at straffe den elev, som sjoflede det enkelte fag, eller ønsket om at belønne den elev, som gjorde en særlig indsats i et enkelt fag. Og hvis ønsket er belønning, ville det være sandsynligt at gode præstationer i et fag vil kunne gå ud over præstationer i et andet fag. Lektor Andreas Peter Rossen<sup>67</sup> taler for, at der ikke må være for langt mellem skalaens trin, idet dette ville gøre det svært at anvende den pædagogisk: "der ville blive tale om for store spring til, at man for at opmuntre en elev kunne give ham lidt mere, end han fortjente"<sup>68</sup>. Rektor Hastrup argumenterer for det modsatte synspunkt, idet han fastholder Erik Thomsens pointe med, at standpunktsbedømmelser hviler på et svagt grundlag, og derfor ikke kan udføres så præcise, som den ørstedeske 16-trins skala gav indtryk af. Læseplansudvalget for Folkeskolen forholder

sig også til antallet af trin i skalaen og især afstande mellem trinnene og har følgende principielle kommentar:

Under forhandlingerne er der imidlertid blevet givet udtryk for betænkelighed ved at anvende en karakterskala [ 15-13-11-10-9-8-6-3-0 min indføjning] med en så udtalt straffende virkning som den af læseplansudvalget for gymnasiet foreslåede. Af hensyn til det ønskelige i at modvirke en inflatorisk tendens i karaktergivning har man ganske vist kunnet tiltræde, at afstanden mellem skalaens laveste karakterer er større end intervallet mellem de øverste trin; men efter udvalgets opfattelse bør antallet af trin i "straffesektionen" svare til antallet af "belønningstrin".<sup>69</sup>

For at råde bod på dette foreslår man derfor en 9-trins skala med følgende fordeling: 14-12-10-9 –8-7-6-3-0. Topkarakteren foreslås ledsaget af teksten: "Gives for den helt usædvanlige præstation", og næste trin (12) af ordene: "Er den almindelige topkarakter". Midterkarakteren er 8, med 4 karakterer på hver side af midten.

Sammenlignes dette forslag med 13-skalaen, er der nu blot et enkelt trin til forskel, nemlig karakteren 5, der ligger i "straffesektionen", og argumentet for at indføje denne i talrækken krystalliseres sammen med argumentet for at lave større afstande mellem den helt usædvanlige (gode eller dårlige) præstation og de trin, de støder op af. At afstandene ikke blot skulle være lige store, må tilskrives erfaringer med den ørstedeske skala, hvor der for at opveje en dårlige præstation krævedes to gode<sup>70</sup>. Og så måske for at modvirke den "inflatoriske tendens", hvilket blev tilskrevet lærernes tilbøjelighed til at give for mange gode karakterer. Den diskursive kamp, der her foregår, medieres gennem diskussioner af antal skalatrin og vejledningernes ordlyd, hvor argumenterne for mange trin samtidig ignorerer det faktum, at andre forholder sig tvivlende overfor, om det er fagligt forsvarligt og muligt at differentiere så meget på de givne bedømmelsesgrundlag.

Konklusionen er, at pædagogisk anvendelse giver mening for alle implicerede, og hensynet til eleverne eller måske rettere til lærernes muligheder for at kommentere elevernes arbejdsindsats danner det kompromis, der får parterne til at mødes. Pædagogisk anvendelse i den forståelse befinder sig inden for en behavioristisk forståelse af regulering af den menneskelige adfærd, og i konteksten tjener belønning/straf som reguleringsmekanisme af elevernes arbejdsindsats. Karaktererne betragtes som et middel til at regulere arbejdsindsatsen og ikke kun som et redskab, hvormed der kan vurderes faglige præstationer. Eftersom Folketinget

ender med at vedtage ikke bare en 9-trins skala, men en 10-trins skala, må det formodes, at dette argument sammen med Folkeskolens forslag om skalaens vifteform har stået stærkt. Dertil føjer sig de allerede nævnte forbehold over for skalaer med få trin, der blev fremført af matematikfagets repræsentant. Ser jeg på Erik Thomsens beskrivelse af karaktergivning som en proces bestående af to delprocesser: først en bedømmelse og dernæst en belønning af præstationen, er det selve bedømmelsen, der her bliver interessant. Han giver (som nævnt) eksemplet med diktaten, hvor det er forholdsvis nemt at registrere antallet af fx stave og kommafejl. Det faktiske antal fejl vil da være udslagsgivende for, hvilken belønning præstationen skal ledsages af. Det interessante er ikke her, at belønningen vil afhænge af sværhedsgraden, der svinger fra år til år, men at vurderingen af en elevpræstation hviler på en opgørelse af fejl. For at underbygge sit argument inddrager Erik Thomsen undersøgelser af karakterfordeling i København Kommunale Skolevæsen i årene 1952 og 1953. Denne undersøgelse viste, at lærerne ikke formåede at tage hensyn til opgavernes relative sværhedsgrad og derfor kun lod bedømmelsen hvile på det absolutte antal opgjorte fejl<sup>71</sup>. Dette får som konsekvens, at bedømmelsen af den enkelte bliver for hård de år, hvor sværhedsgraden af opgaverne er høj. Så et af de problemer, en ny skala skulle løse, var at indskærpe over for lærerne, at der er tale om *en helhedsbedømmelse*, hvor både opgavernes sværhedsgrad og løsningens kvalitet burde indgå. Som nævnt anbefaler Erik Thomsen tillige en udstrakt brug af forcenur til løsning af problemet. Om opgaveløsningens kvalitet siges der kun lidt ud over den nævnte fejlfindingsmetode, men Rektor Tolderlund-Hansen rejser på udvalgets andet møde en diskussion om dette: “om man ved bedømmelsen af skriftlige opgaver ville tage hensyn til den måde, hvorpå en opgave var løst, f.eks. således at den øverste karakter skulle gives til den, der havde anvendt en virkelig elegant løsning”<sup>72</sup>. Den faglige medhjælper i matematik Ole Rindung støttede den tanke og tilføjer: “I øjeblikket blev der givet ug for en opgave, når blot den var løst rigtig, og man så ikke på, hvorvidt eleven havde løst den elegant eller anvendt en mere upraktisk og vanskelig vej mod resultatet. Man kunne eventuelt give enkelte særligt svære opgaver i ethvert opgavesæt beregnet på at give de virkelig begavede elever mulighed for at vise deres evner”<sup>73</sup>. Senere tages det samme problem op i forhold til fremmedsprog og engelskfagets repræsentant, Oscar Nielsen, efterlyser redskaber til at afgøre, hvem der burde få topkarakterer. Det bliver da foreslået, om ikke der kunne lægges vægt på den sprogførelse, der kommer til udtryk i besvarelsen, hvilket får Oscar Nielsen til at konkludere, at alle de elever, der tidlige havde fået ug og ug-, nu måtte kunne få topkarakteren (med 7-9-trins skala). Disse bemærkninger er det tætteste, dokumenterne kommer på at drøfte vurderingskriterier, hvilket



tyder på, at den ørstedeske skalas implicitte vurderingskriterier om mere eller mindre fejlfrie præstationer set i forhold til faste pensu tages for givet. I et tidligere forsøg på at reformere karakterskalaen sagde den daværende undervisningsinspektør Højbjerg Christensen under et af udvalgmøderne: “Ørsted havde ug som udgangspunkt, dvs. det helt rigtige, der ikke kan kritiseres, og det er også det eneste psykologisk mulige udgangspunkt, man kan vælge”<sup>74</sup>. Forudsætningen for at kunne gøre et sådant regnebræt op er tilstedeværelse af faste pensu, og de nævnte bemærkninger om at lade elegance og sprogførelse være en del af værdisætningen må betegnes som tegn på et begyndende opgør med beherskelsen af et fast pensum som det vigtigste element i vurderingerne.

Derimod diskuteres det seriøst, om alle fag kunne bruge en given skala på en ensartet måde, og i tilknytning hertil om alle fag skulle vægtes lige meget ved udregningen af kvotienten. Baggrunden herfor var de førømtalte traditioner, forskellige fag havde udviklet med hensyn til anvendelse af den ørstedeske skalas mange trin. Tendensen var, at de mere eksakte fag var mere tilbøjelige til at bruge hele skalaen end de mindre eksakte fag. Ole Rindung siger om dette: ”(han) – troede ikke, at forskellen på karaktergivning i sprog på den ene side og matematik på den anden side kunne ophæves; dertil var mulighederne for forskellige”<sup>75</sup>. Den faglige medhjælper i dansk, E. Lassen indvender heroverfor: “at det trods alt er de samme elever, man skulle bedømme i de forskellige fag, og at man derfor måtte prøve at tilstræbe en ensartet bedømmelse, uanset hvilket fag der var tale om”<sup>76</sup>. Denne lille ordveksling tolker jeg som et vidnesbyrd om den diskursive kamp, der pågår om, hvorvidt det er fag eller elever, der er centrum i undervisningen?

### **Hvilke diskurser brydes i karakterdiskussionerne?**

Karakterdiskussionerne knytter sig til og benytter sig først og fremmest af en biologisk diskurs. Dette sker ved at sammenknytte begavelse eller intelligens med forestillinger om en “naturlig” fordeling eller forekomst af samme i en given population. Den gauske kurve, hvorefter alle biologiske fænomener vil fordele sig i et mønster med en smal top og bund og et stort midterområde, udgør det væsentligste strukturerende bidrag til grundlag for en ny karakterskala. Heri ligger en forståelse af, at en differentierings funktion må medvirke til at sikre “enhver mand på sin rette plads”, en tankegang der bl.a. blev udviklet og støttet af den såkaldte psykoteknik<sup>77</sup>, der op gennem det 19. århundrede udviklede sig og siden blev udvidet og implementeret som erhvervs-vejledning og kommerciel testindustri<sup>78</sup>.

På den måde knyttes *sortering* af elever, hvilket bliver synonymt med fordeling af karaktererne, til en del af en biologisk diskurs med *en anden udgave* af en biologisk diskurs, nemlig at begavelse, med eller uden karaktersystemer, vil fordele sig i en given population i dette bestemte mønster. Så lærernes opgave bliver så at sige at afdække dette mønster. Karakterdiskussionen knytter også an til en virkelighedskonstruktion, hvori elevens arbejdsindsats kan styres ved hjælp af straf og belønning. Det pædagogiske spørgsmål bliver da reduceret til et spørgsmål om regulering af adfærd, og det bliver tydeligt, at karaktersystemets funktion som opdragelses- eller disciplineringsmiddel vægtes højt. I diskussionerne er den faglige side af vurderingen knyttet til en opfattelse af viden som en statisk størrelse, der tilegnes i mere eller mindre målestok (afhængig af begavelse og arbejdsindsats) og således ignoreres metoder til mere kvalitative undersøgelser og vurderinger af elevens præstationer. Sammenholdes resultaterne af diskursanalysen af dele af "Den røde betænkning" med resultaterne af analysen af den ny skalas tilblivelsesproces, er den mest iøjnefaldende forskel, at anknytninger til en velfærdspolitisk diskurs er helt fraværende i karakterudvalgets behandling af problemkomplekset. Mens hovedudvalget er optaget af at formulere forventninger og krav til den nye tids unge – demokratiske, kritiske, selvstændige og socialt ansvarsbevidste, er underudvalget optaget af, hvordan man via en skala som værktøj kan sikre, at karaktererne vil fordele sig ifølge normalfordelingens princip. Diskussionerne bliver tekniske og uden substans i den forstand, at udvalget ikke gennemfører diskussioner af, *hvad eller hvorfor* der skal vurderes, men kun *hvordan*. Kun et enkelt sted i dokumenterne knyttes de overordnede bestræbelser på at skabe den nye tids unge til karakterdiskussionen, og da henvises spørgsmålet til diskussioner af eksamenstraditioner. Som nævnt ændres eksamensprocedurerne således, at der i visse fag må medbringes hjælpemidler, og der indføres forberedelsestid. Men de vurderingskriterier, der hørte til den ørstedeske skala problematiseres ikke i et nævneværdigt omfang.

Den mest iøjnefaldende lighed mellem konstruktionerne af virkeligheden i de to udvalg er den gennemgående og grundlæggende biologiske diskurs, der fremstår som en modsætning til den politiske diskurs. Mens den biologiske diskurs tilnærmelsesvis efterlader den enkelte i et fatalistisk statisk greb uden de store udviklingsmuligheder, opfordrer den politiske diskurs til udviklingsprocesser, hvor den unge potentielt vokser ind i rollen som samfundsborger via selvstændig deltagelse i læreprocesser. Denne modsætning får betydning for den sociale praksis, hvilket viser sig i måder, hvorpå elevens præstationer typologiseres og vurderes. Samtidig angiver diskurserne grænserne for summativ og formativ vurdering. Den summative vil da udsige, hvor på den gauske kurve en given præstation befinder sig, og der-

med leve op til formålet med at udpege den rigtige person til den rigtige plads, mens den formative vil kunne udsige, hvordan en given præstation kan bevæge sig fra et punkt til andre punkter og dermed åbne for valg af mange mulige “hylder” for den enkelte.

### **Sammenfatning**

Opsamlende vil jeg sige, at der i debatterne om karakterskalaens udformning, som de blev ført i underudvalget, kun kan registreres svage tegn på glidninger i opfattelserne af faglighed eller dygtighed. Dygtighed defineres fortsat som kapacitet til at lære så meget af et givent pensum, som “naturen” og den enkeltes arbejdsmoral åbner muligheder og sætter grænser for. Idealerne om selvstændighedsfremmende undervisning, samtaleform, elevens personlige og kritiske stillingtagen står i skærende modsætning til de positivistiske idealer om at “måle” kvantitative mængder af indlært stof. På samme måde reduceres det pædagogiske spørgsmål til et spørgsmål om belønning og straf. Det giver mening at efterlyse et redskab, hvormed elevernes arbejdsmoral kan påvirkes, idet arbejdsindsatsen i *modsatning* til begavelsen kan reguleres. Det er i dette diskursive felt typisk at kombinationsmulighederne mellem begavelse og arbejdsindsats udvikles, og som jeg senere vil vise reproduceres typologier i praksis<sup>28</sup>. Jeg bringer dem her i en litterær form. Det er Finn Holten Hansens fysiklærer fra Odense Katedralskole der ifølge forfatterens hukommelse engang i 1920'erne skulle have sagt:

For det første, sagde lektor Madsen, - er der jo **de kloge og flittige elever**. Han kiggede ned på et eller to lysende eksempler i lokalet. - De skal nok drive det til noget, ingen tvivl om det. Dernæst, fortsatte han, - **er der de kloge, men desværre dovne elever**. Han sukkede. - Det er jo synd hvis de i deres uforstand kommer til at skuffe deres forældre, som ofte med store afsavn holder dem i skolen. Et blik i retning ad sådanne lovende, men næppe så afholdte disciple. - Og så er der, sukkede han, - **de ikke så kloge, men flittige elever**, og dem må vi jo bære lidt over med, for de gør hvad de kan. Endelig er der **de dumme og desuden dovne elever**, og hvad de bestiller her på skolen, det går over min forstand”<sup>79</sup>

I en sådan konstruktion af virkeligheden, hvor eleverne kategoriseres ved hjælp af parametrene begavelse og flittighed, vil en *pædagogisk* anvendelse af en karakterskala formodes især at have betydning for midtergrupperne – kloge og dovne og mindre kloge og flittige – idet den

første tænkes afstraffet med lavere karakterer end deres kunnen (begavelse) berettiger til med håb om, at eleverne vil arbejde noget mere. De mindre kloge, men flittige elever, fortjener en belønning i form af en bedre karakter, end deres kunnen (begavelse) berettiger dem til, idet dette formodes at fastholde den store arbejdsindsats. Typologien foreskriver ikke, hvordan klogskab eller flittighed defineres, men bekræfter kun, at grænserne for udbyttet af undervisningen konstrueres som noget, der hører det enkelte individ til i form af genetisk bestemt begavelse og vedkommendes moralske habitus i forhold til arbejde. Således berøres typologiens indre logik ikke af, om klogskab viser sig ved en eminent god hukommelse (som paratviden gør brug af) eller ved færdigheder i abstrakt tænkning, som mere sofistikerede forsøg på at konstruere forestillinger om intelligens opererer med. Den tænkning, den amerikanske uddannelsesforsker Benjamin Bloom udvikler om kundskabers strukturelle og niveaudelte karakteristika, blev først udgivet i 1956, og det er tydeligt, at udvalgsmedlemmerne i både hovedudvalg og underudvalg *ikke* er i berøring med de dengang nye tankegange om udvikling i kundskabsstrukturerne. Det samme gælder den indkaldte ekspert Direktør Erik Thomsen, Danmarks pædagogiske Institut. Den sammenkædning, der senere i praksis er sket mellem Blooms taksonomi og karakterskalaens trin, har udviklet sig i praksisfeltet på et eller andet tidspunkt i eftertiden. Men det er også tydeligt, at understregningen af elevernes selvstændige og kritiske arbejde med stoffet, samt deres personlige udvikling frem mod en demokratisk og ansvarsbevidst samfundsborger, fremføres med forholdsvis stor vægt. Den mest markante betydning af disse nye målsætninger for bedømmelse kan aflæses i de anførte ændringer af eksamensbestemmelserne og i de vejledende vidnesbyrd til hvert af den endelige skalas trin.

Afsluttende omkring subjektspositioner, der rammesættes af de dominerende diskurser, vil typologien bygget op omkring parametrene begavelse og arbejdsindsats i den sociale praksis gruppere elever og måske klasser i overensstemmelse med den logik, der hersker der, og på denne måde indvirke på selvforståelse, læreprocesser og handlingsmønstre. Når jeg relaterer dette til konklusionen på diskursanalysen af indledningsafsnittene til "Det nye Gymnasium", nuanceres mulige subjektspositioner, idet også holdningsmæssige spørgsmål til Danmarks plads i verden og til den enkelte som demokratiets tjener kan generere muligheder for subjektsposicionering. På den måde opstår der en mangfoldighed af kombinationsmuligheder. Som et fælles analyseresultat vil jeg fremhæve begavelse og forestillinger om en naturlig spredning af denne som den dominerende diskurs. Hvilket knyttet karaktergivning sammen med evolution og biologi.

Jeg vil i det næste afsnit behandle den endelige 13-skala og det efterfølgende cirkulære fra 1963 samt de ændringer, der fandt sted i 1995. Den historiske analyse vil dernæst blive afsluttet med et groft rids af karakterdebatten i perioden og en kort gennemgang af ændringer af gymnasiets målsætning set i sammenhæng med ændringer i evalueringsbestemmelserne.

### 3.3.13-skalaen

Diskussionerne om en ny karakterskala bliver afsluttet med vedtagelse af “Bekendtgørelse om karakterskala” i Folketinget d. 4. februar 1963. Allerede to dage efter træder der et nyt cirkulære om anvendelse af skalaen i kraft. Hvordan diskussionerne på ministerielt plan har været ført i den mellemliggende periode har det ikke været muligt at efterspore<sup>80</sup>. At et folketingsmedlem, Thisted Knudsen, under “spørgsmål til ministrene” d.3. april 1963 stiller et spørgsmål desangående vidner måske om, at den endelige udformning af karakterskalaen ikke er foregået i offentlige forsamlinger, idet der så ville have været bevaret referater af sådanne mødegange, der dengang som nu ville have været tilgængelige. Men Thisted Knudsens spørgsmål kan også have været motiveret i en modstand mod at få indført en ny skala, hvilket nok er mest sandsynligt, da Thisted Knudsen indleder sit spørgsmål med følgende kommentar:

Den skala vi hidtil har anvendt, er den såkaldte ørstedeske skala; alene navnet borger jo for, at det er en skala af karat. Når man spørger, hvem der egentlig har ønsket ændringer i den nuværende skala, så må jeg sige, at jeg ved det ikke. Det er i hvert fald ikke forældrene; jeg har aldrig hørt noget sådant. Det er heller ikke de institutioner, erhverv og andre, der skal bedømme eleverne efter den ørstedeske skala, der har været utilfredse; jeg ved ikke engang om det har været lærerne, der har været utilfredse<sup>81</sup>

Og Thisted Knudsens vigtigste argument for at få taget diskussionen op på ny var at den efter hans mening var skabt i dølgsmål.

Nu har man altså fået en ny skala, og baggrunden for mit spørgsmål til den højtærede undervisningsminister er følgende. For det første er denne skala kommet til verden i dølgsmål. Det har efter mit skøn været rigtigt, om den været sendt ud til

forhandling og overvejelse; vi er dog nogle forældre endnu, der er interesseret heri, og også nogle lærere. Da skalaen kom var den en fuldbyrdet kendsgerning<sup>82</sup> Undervisningsminister Helveg Petersen, Radikale Venstre, svarer at læseplansudvalgene for henholdsvis gymnasiet og Folkeskolen har drøftet både denne skala og mange andre og siger:

..drøftet, men det er klart, at der under sådanne drøftelser opstår synspunkter, som man tilgodeser på et senere trin. Hvis det er det, der tænkes på, kan det være rigtigt, at der er enkeltheder, justeringer, der ikke har været forelagt, men naturligvis har skalaen i høj grad været drøftet i læseplansudvalget som en løbende proces, og det går altså helt tilbage til den tid, da jeg var formand for udvalget<sup>83</sup>.

De enkeltheder undervisningsministeren taler om, er for det første udvidelsen af skalaen med ét trin og andre afstande mellem trinnene end dem, der var foreslået af læseplanudvalget for Folkeskolen. Det karakteristiske for 13-skalaen er midterpunktet 8 i opadgående retning forsynes med 4 trin og i nedadgående med 5. Men samtidig angiver afstandene mellem 03 og 0, og 13 – 11, at der ved yderkaraktererne er tale om ekstreme præstationer.

Sammenholdes dette med de to typer af argumentationer, der udfoldede sig i karakterudvalget, kan det udledes, at disse grupperingers interesser er blevet varetaget. Det drejede sig om pædagogisk anvendelse og faglig vurdering af at kunne differentiere elevpræstationer meget nøjagtigt. Erik Thomsens holdning til en skala med få trin er ikke blevet tilgodeset, mens anbefalingen af at anvende princippet om den gauske kurve er blevet fulgt. Dumpegrænsen blev formuleret i den såkaldte 13-regel og i et generelt krav til, at gennemsnittet skulle være mindst 5,5 for at en elev havde bestået en given eksamen. 13-reglen betyder, at gennemsnittet af de to laveste karakterer + gennemsnittet af resten tilsammen skulle give mindst 13. Problemerne opstår for den enkelte, hvis der på eksamensbeviset er anført mere end én af den laveste opnåelige karakter. Reglen gav anledning til diskussioner i årene, der kom, fordi den betød opretholdelse af det gamle princip med, at en lav karakter kun kunne opvejes af to gode. Ikke desto mindre overlevede reglen til 1993. Dumpereglerne er vigtige, fordi de konkretiserer grænserne for, hvilke typer adfærd der kan rummes inden for institutions rammer.

Om anvendelse af de enkelte karakterer er ordlyden i Bekendtgørelse af 4. februar 1963:

13: Gives for den usædvanlig selvstændige og udmærkede præstation

11: Gives for den udmærkede og selvstændige præstation

- 10: Gives for den udmærkede, men noget rutineprægede præstation
- 9: Gives for den gode præstation, der ligger lidt over middel
- 8: Gives for den middelhøje præstation
- 7: Gives for den ret jævne præstation, der ligger lidt under middel
- 6: Gives for den noget usikre, men nogenlunde tilfredsstillende præstation
- 5: Gives for den usikre og ikke tilfredsstillende præstation
- 3: Gives for den meget usikre, meget mangelfulde og utilfredsstillende præstation
- 0: Gives for den helt uantagelige præstation

Sammenholdes disse med karakterudvalgets forslag viser det sig, at forskellene centrerer sig omkring de øverste karakterer, hvor der er sket en glidning fra gymnasiets karakterudvalg og folkeskolens karakterudvalg.

Det nye i de endelige formuleringer er da ordene: selvstændige og udmærkede. Inden for den kontekst, jeg nu har skabt, giver det mening at tilskrive ordet *selvstændig* en betydning, der placerer vurderingskriteriet som en del af nytænkningen omkring elevernes selvstændige tilegnelse af stoffet, mens udmærket kan føres tilbage til den gamle skala, hvor udtrykker "helt igennem udmærket" knyttede sig til topkarakteren Ug. Det er værd at bemærke, at fejlfri ikke længere indgår i diskursen, og det kan derfor forventes, at den sociale praksis vil forandre sig med hensyn til den vægt, der lægges på "fejl" i præstationerne, men da udmærket (der før betød fejlfri) stadig opretholdes som ideal, kan det samtidig forventes, at de overleverede kriterier vil fungere i et sammenspil med nye. Resten af de verbale anvisninger på brug af de enkelte trin knyttes til den gauske kurve, idet de udtrykker en større og mindre afstand til midterpunktet og ikke i sig selv indeholder anvisninger.

Cirkulæret fra d. 6. februar foreskriver, hvordan lærerne formodes at anvende skalaen og anvisningerne støtter min konklusion, idet det anbefales:

...først at placere standpunktet eller præstationen inden for en af de 3 hovedgrupper og derefter afgøre, om den endelige vurdering skal resultere i øverste, midterste eller nederste trin inden for den pågældende hovedgruppe<sup>37</sup>.

Derefter følger beskrivelser af, hvad der kendetegner standpunkter eller præstationer inden for de tre hovedgrupper. Til den midterste henføres præstationer, der viser, at eleven er så godt hjemme i sit stof, at det stort set kan siges at være tilegnet. Og for at blive placeret i den øverste gruppe må eleven derudover vise overblik over stoffet og i større eller mindre grad

kunne tage selvstændig stilling til forelagte problemer inden for det pågældende stof, mens den nederste henfører til elever, der viser usikkerhed og ikke har tilegnet sig det krævede stof. Cirkulæret indeholder også detaljerede beskrivelser af de enkelte karakterer, som vil blive analyseret i det følgende.

### **De enkelte trin på karakterskalaen**

Det er klart, at en ny skala måtte forsynes med anbefalinger og retningslinjer, der ville kunne støtte den enkelte lærer i overgangen fra den ørstedske, hvilket måske forklarer den store detaljeringsgrad, skriftet bærer præg af. Ved at undersøge konsistensen i formuleringerne kan det sandsynliggøres, hvor ministeriet særligt ønskede, der skulle ske ændringer i praksis, hvilket kan relateres til de omtalte kritikpunkter af den ørstedske skala. Og potentielt til ændringer i gymnasiets formål. Samtidig skal vurderingerne styres af de faglige mål i hvert fag. Cirkulæret beskriver præstationer, der knytter sig til karaktererne: 6,0,11,13,10,8 og 3 i nævnte rækkefølge. Det vil sige at for karaktererne 7 og 9 gælder det: ”Brugen af de ikke beskrevne trin vil med fornøden sikkerhed fremgå som mellemværdier mellem de beskrevne”<sup>684</sup>.

Den dominerende diskurs betegne jeg som biologisk, idet tankekonstruktionen forbinder medfødte evner med en deraf følgende naturlig fordeling af evner. Sammenkædningen betyder, at elevpræstationer altid kan forventes at spredes i overensstemmelse med en normalfordelingskurve. Det spændende bliver da nu at efterspore, om diskurserne kan genfindes i de konkrete indholdsudfyldninger af karakterskalaens trin.

Om karakteren 6 står der, at den er placeret lige over bestågrænsen. Bestågrænsen findes ved i vurderingen af den enkelte elevpræstation at vurdere, om eleven har vist det mindste mål af forståelse, kundskaber og færdigheder, hvormed man kunne bestå, hvis man tænkte sig, at undervisningen eller prøven kun omfattede ét fag. Vurderingen rammesættes desuden som en opgørelse af plusser og minusser ved præstationen. Når der er tale om præstationer, hvor man med rimelig nøjagtighed kan angive, hvor stor en brøkdel af den stillede opgave eleven har løst, angives dette. Vurdering bliver på den måde både kvalitativ og kvantitativ, idet udpegningen af plusser og minusser må formodes at hvile på et kvalitativt grundlag, mens opgørelsen sker rent matematisk. Ved at indføje bestemmelser om, hvad 6-tallet *ikke* skal gives for, bringes den ny skala i direkte berøring med den gamle.



Om karakteren 0 står der, at den gives til den elev, der har udvist fuldstændig mangel på forståelse, svigtende evne eller svigtende vilje til at tilegne sig det givne stof. Karakteren udgør et ekstrem og anbefalingen lyder: “Det kan ikke påregnes, at der i enhver klasse findes elever, der gør sig fortjent til denne karakter”<sup>85</sup>. Her træder den biologiske diskurs tydelig i karakter med direkte henvisning til begrebet evner.

Karakteren 11 er den normale topkarakter og afløser dermed den ørstedeske skalas øverste trin – Ug (den ualmindelige gode præstation). For at opnå denne karakter skal eleven behandle et stof med godt overblik og vise en hurtig opfattelse, forståelse og selvstændig stillingtagen til mindre problemer i tilknytning til det forelagte emne. Gives karakteren i en prøvesituation, angives det desuden “at det er eksaminators pligt under prøven at give eleven lejlighed til at vise dette”<sup>86</sup>. Idet beskrivelser og anbefalinger tager sigte på at tydeliggøre forskellene mellem den nye og den gamle topkarakter beskrives der, hvad karakteren 11 *ikke* gives for. På den måde forbindes den nye og gamle skala ved intertekstualitet. Det pointeres, at karakteren 11 ikke kan opnås ved en fejlfri gengivelse af bogen med evt. tilhørende dikterede og nedskrevne noter. Det stiller sig lidt anderledes med skriftlige besvarelser, idet karakteren 11 her kan gives for: “den fejlfri eller så godt som fejlfri skriftlige besvarelse, medmindre den røber en sådan overlegenhed over emnet eller en sådan ganske særlig god forståelse, at den gør sig fortjent til karakteren 13”<sup>87</sup>. Sammenholder jeg beskrivelserne af elevpræstationer, der kan opnå karakteren 11 med de nye færdigheder gymnasireformens efterspørger, korresponderer ønsket om elevaktiverende undervisningsformer og personlig stillingtagen med cirkulærets bestemmelse om “selvstændig stillingtagen til mindre problemer i tilknytning til det forelagte emne”. Dette krav og den dertil knyttede mulighed for at vurdere om kravet er indfriet, gives med karaktererne 11 og 13, og disse karakterer repræsenterer dermed en udvidelse af karakterskalaens rækkevidde. Det nye er, at eleven for at opnå topkarakter også må forholde sig til og reflektere over stoffet. Elevens evner, forstået som en hurtig opfattelse, forbinder den dominerende biologiske diskurs med nye forventninger til eleverne om at tage stilling og udvikle den kritiske sans. Gymnasiets mål forbindes på den måde med skalaens konkrete udformning.

Karakteren 13 er en undtagelseskarakter. Karakteren er forbeholdt den helt usædvanlige præstation eller det suveræne standpunkt, hvis forudsætning er den hurtige opfattelse og fuld forståelse af et problem og en selvstændig stillingtagen og overblik over større dele af stoffet og

‘disses indbyrdes sammenhæng’. Bestemmelserne konkretiseres yderligere til vurdering af skriftlige produkter. Således skal den danske stil ikke blot være fejlfri, men også vidne om en særlig tænksevne, dispositionsevne og sprogbehandling. De fremmedsproglige stile skal være fuldt dækkende og ramme det pågældende sprogs tone. For matematikkens og regningens vedkommende skal der foreligge en særlig udtømmende og hensigtsmæssig behandling af emnet. Følgelig kan der ikke gives karakteren 13 i fag som fx diktat og maskinskrivning. Skoleformerne har nu mulighed for at belønne og dermed synliggøre præstationer, der indebærer elevens selvstændige refleksioner over stoffet. Elevens evner, her omtalt som hurtig opfattelse spiller stadig en rolle i vurderingen. 13-tallet knytter sig således både til en biologisk og velfærdsideologisk diskurs, som de er beskrevet i det foregående.

Karakteren 10 gives til den elev, der har vist god forståelse og evne til at tilegne sig bogen med eventuelle tilhørende noter, givet af læreren. Dertil kommer demonstration af “et ikke ringe overblik og nogen evne til forelagte mindre problemer”<sup>88</sup>. Der foreligger ikke tydelige krav om selvstændighed, men snarere til grundighed i reproduktionen af ‘bogen’. Sammenholdes dette med beskrivelsen af selve karakteren bliver det klart, at vægten her lægges på det udmærkede, der i den gamle skala slet og ret betød fejlfri og fyldig. Det er værd at bemærke, at bogen i denne tekst optræder synonymt med stoffet, hvilket diskursivt placerer både reformen og vurderingsredskabet i en kontekst, hvor pensum og viden opfattes som en nogenlunde fast størrelse.

Om karakteren 8 bestemmes intet kvalitativt. Der gives kun kvantitative anvisninger, idet karakteren 8 “kan betegnes som den karakter, om hvilken gennemsnittet bør ligge, når der er tale om et stort antal beståede elever”<sup>89</sup>. I de almene bestemmelser om de tre hovedinddelinger siges følgende om af middelprestationen: “Til den midterste af hovedgrupperne må henføres præstationer eller standpunkter, der viser, at eleven er så godt hjemme i sit stof, at det kan siges stort set at være tilegnet”<sup>90</sup>. Teksten beskriver ikke særskilt karaktererne 9 og 7. Disse optræder som mellemværdier. Karakteren 9 gives således for den gode præstation, der ligger lidt over middel, mens karakteren 7 gives for den jævne præstation, der ligger lidt under middel. Konklusionen er, at alle karaktererne i midtergruppen har mængder som kriterium. Dette repræsenterer et brud på de kvalitative kriterier og udgør samtidig den diskursive forbindelse til den gauske kurve.

Karakteren 3 gives til den elev, som røber en svigtende forståelse og et meget ringe kendskab til stoffet i det prøvede område, og som ydermere i væsentlig grad mangler orientering i stoffet som helhed. Dette konkretiseres yderligere ved, at det usikre og manglende kendskab viser sig at have været gældende inden for hele området under prøven. Karakteren 5 får ikke særlige ord med på vejen og kan derfor placeres som en mellemværdi mellem karaktererne 6 og 3.

Cirkulæret omfatter desuden en meget grundig gennemgang af beståreglerne. Det drejer sig om den allerede omtalte 13-regel og kravet om 5,5 som mindste gennemsnit.

13-reglen betød, at der fortsat var svært at rette op på dårlige præstationer. Havde en elev f.eks. både fået et 0 og et 03, skulle der et gennemsnit på 10 af resten til for at den pågældende ville bestå. Dette cirkulære kom til at regulere karaktergivning de efterfølgende 32 år bl.a. i det almene gymnasium.

Relateres de enkelte karaktertrin til diskussioner af gymnasiets formål og til diskussioner af forventninger og krav til den gymnasiale ungdom er de nye muligheder for at belønne elevens selvstændige refleksioner over et stof det mest afgørende. Dette gælder først og fremmest karaktererne 11 og 13. Men da karakterudvalgets argumentation for anvendelse af den gauske kurve som strukturerende princip også har fået stor indflydelse på designet af skalaen som helhed, bliver resultatet en usikkerhed om, hvilke anknytningspunkter lærerne i praksis kan vælge ved bedømmelse af elevpræstationer. Usikkerheden optræder i de efterfølgende år som faglige pædagogiske diskussioner om en målrelateret contra en normorienteret brug af skala. Sådant som den fremtræder i 1963 har fortalere fra begge positioner gode kort på hånden, idet skalaen repræsenterer begge. Jeg vil hævde, at de forholdsvis mange trin (0, 03 og 5) under bestågrænsen kan betragtes som en overlevering fra den ørstedeske skala. Men hvilke konsekvenser får det? Det bliver meget betydningsfuldt set i sammenhæng med 13-reglen, idet flere muligheder for differentiering under dumpegrænsen gør 13-reglen virksom. Karaktergivningens funktion med at skabe grænsen mellem egnede og ikke-egnede eller bestået og ikke-bestået er her givet mæle.

Hovedudvalgets ønsket om en ideologisk vending fra en nationalt platform til en international får indirekte igennem den nye skala en kontekst. Det er nu blevet muligt at vurdere refleksioner over forskellige sagsforhold og ikke bare vurdere i hvor høj grad et givent pensum er tilegnet.

## Karakterskala og evalueringsteori

Relateres karakterskalaen til de indledende evalueringsteoretiske overvejelser er det tydeligt, at der er tale om et redskab til summativ bedømmelse. Fokus er lagt på vurdering af et slutprodukt. Standpunktskarakterer opfattes da blot som delprodukter. Disse antages dog at kunne påvirkes af pædagogiske karakterer. De mange trin i 13-skalaen kan forklares som et udtryk for et ønske om at kunne opretholde mulighed for pædagogiske karakterer. Det er nærliggende at forbinde pædagogiske karakterer med formativ evaluering, idet begge dele indebærer forventning til at vurderingen vil ændre noget. Samtidig kan de mange trin i skalaen forklares med et ønske om at kunne vurdere elevpræstationer med stor præcision og differentieringsgrad. Det vil bringe karakterskalaen nærmere summativ evaluering.

13-skalaen med efterfølgende vejledninger er designet således at resultaterne kan munde ud i graduering eller rangordning. Skalaen blev til i et samarbejde mellem Folkeskolen og gymnasieskolen, og som det fremgår af diskussionerne i karakterudvalget, var den gauske kurve en stærk inspirationskilde. Samtidig forsynes skalaen med to ekstremer. Disse to karakterer viser frem i tiden, hvilket jeg vender tilbage til. Jeg har tidligere gjort rede for, at en summativ evaluering ikke i sig selv kan generere specifik viden om, hvilke faktorer der har spillet ind på det slutresultat, der vurderes. Med andre ord spiller processerne i uddannelsesforløbet ingen rolle i vurderingsprocessen og kan derfor rent logisk ikke generere viden om, hvorledes processerne kan gives retning i en fremtid. Med andre ord udelukkes en formativ anvendelse af karaktergivning, hvilket jo ikke blev diskuteret på daværende tidspunkt. Derfor er det nødvendigt at undersøge karakterskalaens anvendelse *under* uddannelsen for at få et indblik i, om karaktergivningen i form af standpunktskarakterer og årskarakterer også tjener formative formål.

Denne problematik vendes der tilbage til gennem en undersøgelse af den aktuelt gældende bekendtgørelse om karakterskala.

Ligeledes vil væsentlige positioner i den karakterdebat, der kulminerede i folketingets debatdag om temaet i 1975 blive inddraget, med henblik på at beskrive udviklingen i karakterdebatten. Vi ved, at skolereformerne var et delvist opgør med den rent vidensreproducerende skole, hvilket fremgår af analyserne af betænkningen. Der blev fremført ønsker om selvstændig tænkning samt kritisk tænkning i forbindelse med reklamer og politiske ideologier. Her ses kimen til et paradigmeskifte fra en kvantitativ opfattelse af viden til en kvalitativ opfattelse af viden. Et paradigmeskifte der kan spores også i karakterskalaen. Denne proble-

matik vil blive fulgt i den videre færd gennem historien og båret frem til den empiriske undersøgelse. Her følger i korte træk udviklingen af regelsættet om bedømmelse.

### 3.4. Evalueringsregler 1963 – 99

Folketinget vedtager d. 20 april 1964 “Bekendtgørelse om eksamensordning og karaktergivning m.v. ved studentereksamen og i gymnasiet”<sup>91</sup>. Der gives her forskrifter for procedurer i forbindelse med karaktergivning. Der gives tre arter af bedømmelse: standpunktskarakterer, årskarakterer og eksamenskarakterer.

Standpunktskarakterer er nærmere beskrevet i bekendtgørelsen, hvilket derfor kan formodes at være forudsat bekendt. Årskarakterer skal bedømme elevens standpunkt ved skoleårets slutning. Der foreligger et detaljeret regelsæt om årskarakterer givet på grundlag af flere enkeltpræstationer. Her præsenteres også begrebet ’overførte årskarakterer’, der fremkommer, når et fag afsluttes uden prøve. Netop denne bestemmelse betyder, at lærer og elev nødvendigvis må tage årskarakterer lige så seriøst som prøvekarakterer. I forlængelse heraf bestemmes det, at der skal afholdes ordinært lærermøde under rektors forsæde umiddelbart før årskarakterernes endelige fastsættelse, og at årskaraktererne skal være indført i eksamensprotokollen mindst 7 dage før, skolen bliver bekendt med skemaet for de mundtlige eksamener. Den sidste bestemmelse sikrer, at faglærerne er rimelig “ædruelige” i bedømmelsen, da risikoen for prøve i faget er tilstede.

Bedømmelser under uddannelsesforløbet sker kun gennem standpunkts- og årskarakterer, og den enkelte skole har under forløbet bemyndigelse til at indstille den enkelte elev til oprykning/gå om eller bortvisning med baggrund i de aktuelle karaktergennemsnit. Årsprøverne blev på dette tidspunkt kaldt oprykningsprøver, og det afgørende lærermøde fandt således sted efter oprykningsprøverne. Dette er vigtigt, når det bliver sammenholdt med bestemmelserne om studentereksamens generelle mål og status. Målet bestemmes således: “ved studentereksamen skal eleverne godtgøre, at de har nået den modenhed og kundskabsfylde, der er sat som undervisningens mål”.

Studentereksamen giver efterfølgende adgang til studier: “Studentereksamen *giver ret* til indskrivning ved universiteterne og efter de derom gældende regler ret til indskrivning ved andre højere læreanstalter”. Ansvar for, at elevernes faktisk havde opnået den kundskabsfylde og modenhed påhvilede med andre ord lærerne og blev kollegialt forvaltet gennem regelbundne møder. Disse bestemmelser ignorerer de overordnede holdninger til elever, der

blev synlige i forarbejdet til bekendtgørelsen om gymnasieskolen. Her blev der udtrykt forventninger om selvstændig stillingtagen og udvikling af kritisk sans. Men magtforholdene i organisationen falder entydigt ud til lærernes fordel, og dermed bliver det risikabelt at tænke selvstændigt og udvikle kritisk sans. Til gengæld har eleverne fortsat en statsgaranteret ret til indskrivning ved universiteterne.

Disse regelsæt blev i 1967 suppleret med endnu et cirkulære. Det bærer overskriften: 'Cirkulære om karaktergivning og meddelelser til hjemmet'<sup>92</sup>. Heri foreskrives, at lærerne i december og marts skal give meddelelser til hjemmene om elevens standpunkter. Cirkulæret åbner tillige for, at den enkelte skole, hvis lærerrådet eller skolerådet anbefaler det, kan give én eller to standpunktsbedømmelser ud over de pligtige. Hovedærendet med cirkulæret er dog en sikring af, at elever og forældre modtager informationer om eventuelle betænkeligheder. Lærerne skal derfor ved væsentlig nedgang af karaktererne affatte et kort skriftligt vidnesbyrd. En bestemmelse der stadig gælder. Lærerforsamlinger<sup>93</sup> regelsættes ligeså, og det betyder i praksis at lærere i en klasse mødes under forsæde af rektor før karakterbøger uddeles til eleverne. Proceduren skal ses i sammenhæng med ønskerne om større samarbejde mellem hjem og skole og som en sikring af elevernes retssikkerhed. Det sidste indfries ved det kollektive element i processerne, idet det beskytter den enkelte mod alt for stor vilkårlighed i bedømmelsen. Det giver også rektor mulighed for at få adgang for information om den enkelte elev og dermed være bedre "klædt på" til at deltage i beslutninger vedrørende den enkelte elevs skæbne.

Jeg betragter lærerforsamlingerne og de detaljerede regler om procedurer som en reificering af kravene til lærerne om at tilstræbe objektivitet og anvende den nye skala ifølge de officielle intentioner. Regelsættet giver institutionen og dermed lærerne stor magt, idet eleverne ikke har muligheder for selv at deltage i de vurderingsprocesser, der ligger til grund for beslutninger om studieegnethed under uddannelsesforløbet.

Regelsættet blev ændret i 1973<sup>94</sup>, hvorefter det bliver muligt at overlade vurderingerne af studieegnethed til elever og forældre, hvilket vil blive behandlet og dokumenteret i det følgende.

### **Den lille reform**

Med den såkaldte lille gymnasireform sker de væsentlige evalueringsrelevante ændringer. Det drejer sig specielt om indføjeelse af to paragraffer<sup>95</sup>: Ordlyden i § 21, stk.6 lyder:

“En elev, der efter bestemmelserne i § 7, stk. 1 ikke kan deltage i de afsluttende prøver ved studentereksamen ved skoleårets slutning, kan ikke fortsætte i en højere klasse. Beslutning herom træffes i øvrigt efter lærerforsamlingens rådgivning enten af forældremyndighedens indehaver eller, hvis eleven er ikke er undergivet forældremyndighed, af eleven selv. Undervisningsdirektøren fastsætter nærmere regler om lærerforsamlingens rådgivning”<sup>96</sup>

Forskydningen af beslutningskompetencen fra institutionen til eleven (forældrene) ser jeg som et resultat af demokratiseringsbestrebelse generelt i samfundet, men også som en konsekvens af, at studentereksamen i 1971 ikke længere automatisk gav adgang til universitetsstudier. I en lov af 9. juni 1971 med overskriften, “Loven om ændring af lov om gymnasieskoler og studenterkursus”, står der i §8:

“Studentereksamen giver efter de derom gældende regler ret til indskrivning ved universiteterne og andre højere læreranstalter”<sup>97</sup>.

Ændringen i ordlyden til “giver efter de derom gældende regler ret til” indvarsler adgangsbegrænsninger til de videregående uddannelser og flytter myndighed, der før var indlejret i skolernes praksisfelt til den enkelte elev og især til de videregående uddannelser.

Men kan en skole så slet ikke bortvise en elev eller tvinge vedkommende til at gå om? Jo, men det juridiske grundlag er lidt dunkelt formuleret og er placeret i en paragraf, der drejer sig om tilmelding til eksamen. Det lyder således i §7: “Tilmelding til de afsluttende prøver til studentereksamen indsendes til direktoratet for gymnasieafdelingen .....Er en rektor betænkelig ved at tilmelde en elev til eksamen, skal han med eksamenstilmeldingen indsende en begrundet erklæring herom, og direktoratet afgør da, om eleven kan deltage i eksamen”<sup>98</sup>. Betænkeligheder ved at indstille en elev til eksamen kan skyldes et stort fravær eller et ikke-bestået gennemsnit af årskaraktererne.

Ansvar for egen læring får med disse forskydninger af beslutningskompetence en strukturel manifestation og ændrer karaktergivningens kontekst ret betydeligt, idet der hermed skabes nye mulighedsbetingelser for vurderingsprocesser med dertil knyttede muligheder for meningstilskrivninger. Før 1971 var det således ‘nok’ at have bestået en studentereksamen for at kunne blive optaget på universitetet, men efter 1971 er eksamensresultatets kvalitet det afgørende.

Betyder det så, at karaktergivningen for det daglige arbejde får en anden betydning? På den ene side får karaktererne mindre betydning (væsentlighed), idet karakterresultaterne under uddannelsen kun i meget sjældne tilfælde kan få som konsekvens, at forløbet må afbrydes eller gentages. På den anden side kan et halvdårligt studentereksamensgennemsnit måske ikke bruges som adgangsbillet til den ønskede uddannelse, så kampen for de gode karakterer må rent logisk blive mere intensiv. Dette gælder også standpunktskaraktererne fordi bestemmelserne om overførte årskarakterer direkte eller indirekte inddrager disse ved udregning af den afsluttende kvotient.

I samme bekendtgørelse forsynes et afsnit med overskriften Evaluering. Paragrafferne (21 – 26) under denne overskrift drejer sig hovedsageligt om eksamensafvikling og karaktergivning. Formuleringer der ikke har ændret sig siden bekendtgørelsen fra 1964, dog med én vigtig undtagelse. Det nye optræder i § 21 er som følger:

“Undervisningen i gymnasiet skal løbende evalueres, så elever og lærere informeres om udbyttet af undervisningen. Desuden skal der foretages vurdering af den enkelte elevs faglige kvalifikationer til ekstern anvendelse; det sker ved følgende former for bedømmelse: vidnesbyrd, standpunktskarakterer, årskarakterer og prøvekarakterer”<sup>99</sup>.

Relateres denne bestemmelse til den nye myndighedsfordeling, giver det mening at se den som måder, hvorpå dialoger mellem lærer og elever kan bibringe begge parter viden om udbyttet af undervisningen. Vel at mærke ved også at legitimere og efterspørge vurdering af undervisningens kvalitet og altså ikke ensidigt fokusere på kvaliteten af elevernes arbejde. Reflekteres bestemmelsen i et evalueringsteoretisk lys, er det tydeligt, at et formativt element nu for første gang bliver tænkt med som en metode. En metode til at forbedre undervisningen. Ydermere bestemmes det i paragraffen, at lærere skal vejlede elever individuelt.

Opsamlende kan der nu siges, at studentereksamen i sig selv mister status, idet studentereksamensbeviset ikke længere giver automatisk ret til optagelse på universiteterne. Næsten samtidig mister lærerkorpset status, idet lærerne ikke længere har myndighed til at vurdere om en elev er studieegnet. To nye paragraffer tager sigte på navigation i den nye situation. Nemlig bestemmelser om evaluering af undervisningen og elevs formelle medansvar for planlægningen af undervisningens indhold og form. De to sidste har både et individuelt og et kollektivt niveau. Evalueringen af undervisningen og medbestemmelse befinder



sig på et kollektivt niveau, mens vejledningen af den enkelte elev i dennes læreproces befinder sig på individniveau.

### **Valggymnasiet**

Den næste større forandring med gymnasieskolen finder sted i 1988 under undervisningsminister Bertel Haarder (Venstre). Reformens hovedsigte var at give den enkelte elev større valgfrihed med hensyn til sammensætning af fag og gøre det muligt at kvalificere sig inden for både sprog og naturvidenskab. Med grundstrukturen fra 1903 med oprettelse af linjerne matematisk og sproglig, blev det tillige muligt for den enkelte at vælge fag på enten højt niveau eller mellemniveau samtidig med, at større obligatoriske blokke af fag blev bibeholdt .

Den uddannelsespolitiske debat var i 1980'erne præget af diskussioner om begrebet kvalitet og forslag til, hvordan skolesystemer eller enkelte skoler kunne og skulle evalueres på lige fod med andre serviceformationer i velfærdssamfundet<sup>100</sup>. Helt overordnet betyder det, at fokus flyttes fra evaluering af den enkelte elevs udbytte til evalueringer af systemer. Ofte med henblik på at kunne sige noget om effektivitet og ressourceforbrug. Men tilbage til gymnasireformen af 1988. Bestemmelserne om evaluering undergik stort set ingen ændringer. Kun på et væsentlig punkt sker der forandringer. Det drejer sig om præcisering af reglerne om indstilling til eksamen. Begrebet "særlige vilkår" bliver præciseret ved indføjelse af en række bestemmelser, der kan/skal anvendes, når rektor og lærerforsamling skal rådgive en elev og/eller indstille vedkommende til eksamen. Synder begået i 1. og 2. gymnasieklasse kan kun medtages i vurderingerne, hvis det drejer sig om aflæggelse af årsprøver. Ellers begynder elever ved hvert nyt skoleårs forfra. At gå til eksamen på særlige vilkår betyder at alle fag afsluttes med en prøve i et udvidet pensum. Men det betyder også, at årskaraktererne ikke spiller nogen rolle ved udregningen af eksamenskvote, idet lærere ved stor forsømmelighed fra elevens side ikke er forpligtet til at give årskarakterer. Disse regler præciseres endnu mere i løbet af 90'erne, hvor skolerne påtager sig store administrative pligter ved at imødekomme krav om registrering af elevens fremmøde. Dette krav har ganske vist eksisteret siden 1963, men nu bliver registrering belagt med handletvang og sanktionsmuligheder.

Bestemmelserne om lærerforsamlingens myndighed bibeholdes også uforandret, så resultatet bliver, at fremmødereglene tendentielt vokser i betydning og får mere opmærksomhed, mens andre typer af forsømmelighed eller vanskeligheder ved at følge undervisningen får tilsvarende mindre. Sat lidt på spidsen kan det siges, at blot eleverne er tilstede kan intet ondt overgå dem. Denne betydningstilskrivning tager jeg op i det empiriske afsnit, idet nogle

elever helt klart giver udtryk for den opfattelse, at fremmøde til timerne er den største del af (deres) ansvar, og det bliver på den baggrund svært for dem at forstå og acceptere de karakterer, de får. Der kan i det empiriske materiale registreres komplekse sammenhænge mellem fraværs mønstre og karakterer, der tyder på, at social marginalisering i en klasse kan opstå omkring fraværs mønstre, og marginaliseringen forstærkes, hvis vedkommende på trods af et stort fravær opnår gode resultater. I disse betydningstilskrivninger er sammenhænge mellem kvalitative og kvantitative vurderingsmetoder på spil.

Gymnasireformen i 1988 indeholder ingen nye evalueringsbestemmelser. Den nye struktur og det større råderum for den enkelte elev giver ikke anledning til drøftelse af f.eks. en formel styrkelse af individuel faglig vejledning. Den differentiering der sker *under* uddannelsesforløbet, har dog fået nye tangenter at spille på, idet sammensætningen af valgfag og de opnåede resultater i valgfagene får afgørende betydning for optagelse på senere studier. Reformen i 1988 betyder, at ikke kun eksamenskvaliteten, men også den konkrete sammensætning af fag, kan få betydning for den enkeltes fremtid. Som afslutning på det normative historiske afsnit vil jeg nu behandle de få ændringer, der i perioden er sket i det formelle grundlag for anvendelse af 13-skalaen.

### **13-skalaen i 1995**

I 1995 revideres bekendtgørelsen om karakterskala og anden bedømmelse. Den gamle opdeling af karaktererne i grupperne: udmærket, middel, usikker suppleres nu med 'det netop acceptable'<sup>101</sup>. Dertil kommer betydelige nuanceringer og præciseringer af karakteristika ved de faglige præstationer under de nu fire kategorier.

I det følgende vil jeg analysere *forskellene* mellem beskrivelserne fra 1963 og 1995. Jeg forventer, at der vil være overleveringer, der refererer tilbage til de oprindelige formuleringer og dermed potentielt sikrer kontinuitet i anvendelsen af skalaen, men også at formuleringerne peger frem mod nye anvendelsesmuligheder. Skalaen anvendes jo altid i en konkret uddannelsesmæssig kontekst, og konteksten bestemmer i hovedsagen, om skalaen kan 'udvide' sit anvendelsesområde eller ændre det kvalitativt. Derfor vil jeg inddrage den gældende bekendtgørelse om undervisning i gymnasiet i undersøgelsen af netop dette tema. Hypotesen er, at de gældende bestemmelser om mål med studentereksamen på en eller anden måde spiller sammen med udformningen af karakterskalaen. Dette afsnit tager sigte på at analysere den del af konteksten, der kan betegnes som ændringer i regelsættet.

Karakterskalaens enkelte karaktertrin benævnes fortsat ved en talværdi og en kort beskrivelse. Her er den eneste forskel mellem BEK 32/1963 kommentarerne til 6-tallet.

Forskellene tilskriver jeg udelukkende 6-tallets nye status som en bestå-karakter. For at have bestået en (student)eksamen skal gennemsnittet være mindst 6,0 og for at have bestået i et fag skal karakteren ligeledes være mindst 6. Den nye ordlyd præciserer dette forhold, idet præstationen netop er acceptabel i den forstand, at det kan legitimeres, at eleven har bestået. Den magiske grænse mellem 5-tallet og 6-tallet er netop vurderingen af, om præstationen kan rubriceres som bestået eller ikke-bestået. Givet som standpunktskarakterer vil grænsen mellem karaktererne 5 og 6 repræsentere systemets vurdering af egnet versus ikke-egnet.

Den første forskel viser sig i opdelingen af karaktererne i grupper, idet cirkulæret fra 1963 anbefaler en kategorisering i grupperne: udmærket, middel og usikker. På trods af det beskrives hver karakter særskilt<sup>102</sup>. I den nye bekendtgørelse følges kategoriseringen mere konsekvent, idet hver kategori beskrives og ikke hver karakter. Den yderligere differentiering inden for grupperne sker efterfølgende på “baggrund af en samlet vurdering af, i hvilket omfang præstationen eller standpunktet opfylder de beskrevne krav”<sup>103</sup>.

Den anden forskel viser sig som forskelle i vurderingskriterierne. Kriterierne er struktureret således, at de samme hovedkriterier optræder under hver kategori, blot forsynet med forskellige tillægsord. Den første kategori “udmærket” består fortsat af karaktererne 13, 11 og 10, og det gælder stadig, at karakteren 13 benævnes som en undtagelseskarakter. Derfor må de oplyste vurderingskriterier i hovedsagen være møntet på karaktererne 10 og 11. Jeg vil bringe § 4 i sin fulde ordlyd som udgangspunkt, idet kriterierne i de andre hovedgrupper blot er gentagelser med få tillægsord til forskel.

Til karaktergruppen “udmærket” (karaktererne 13,11 og 10) hører præstationer og standpunkter, hvor den udnannelsessøgende viser omfattende og sikker viden henholdsvis omfattende og sikker færdighed i faget, skelner klart mellem væsentligt og uvæsentligt, viser en meget omfattende viden om begreber og metoder henholdsvis færdighed i begreber og metoder, redegør for disse og disponerer et emne på en sådan måde, at næsten alle relevante forhold medtages, giver en dækkende begrundelse for at fremdrage disse forhold, sammenligner eller kombinere begreber, metoder og informationer på meget sikker måde og vurderer og generaliserer tilsvarende ud fra dem og anvender sin viden henholdsvis sin færdighed over for kendte problemstillinger på

meget sikker måde og eventuelt over for ukendte problemer ved at kombinere foreliggende principper sådan, at løsningsmuligheder opstilles<sup>104</sup>.

Forskellene mellem disse kriterier og ‘de gamle’ er mest tydelig i præciseringen af kravet om *anvendelse* af viden – enten på kendte eller ukendte problemer. Termen ‘anvendelse’ bruges slet ikke i de gamle bestemmelser, hverken direkte eller indirekte. Derimod understreges selvstændighed, forståelse, overblik og en hurtig opfattelse som vurderingskriterier. Selvstændighed optræder nu som færdigheder i at kombinere og vurdere begreber, metoder og informationer, og tilsvarende optræder overblik som færdigheder i at disponere et stof, så næsten alle relevante forhold medtages. Kriteriet ‘hurtig opfattelse’ er gledet helt ud og er nu forbeholdt undtagelseskarakteren 13. I det gamle regelsæt blev det ekspliciteret, at der ikke kunne opnås topkarakter for blot en fejlfri gengivelse af bogen og tilhørende noter givet af læreren, hvilket jeg tidligere bestemte som et efterslæb efter den ørstedeske skala og de vurderingskriterier, den betjente sig af. Disse er nu helt forsvundet, og dermed er den ørstedeske skala helt ude af billedet på det formelle niveau. Heraf følger at paradigmeskiftet angående opfattelse af viden nu er fuldført. Karakteren 10 er et svagt ekko af karakteren 11 i det gamle regelsæt, med den forskel, at der lægges mindre vægt på det selvstændige islæt. Hvis blot eleven har vist forståelse og evner til at tilegne sig bogen og de tilhørende noter og tillige har vist et nogenlunde overblik over stoffet, er 10- tallet hjemme. Det er på den baggrund ordet ‘rutineprægede’ skal forstås. Eftersom karakteren 10 ikke er blevet forsynet med en ny verbal etiket, skal det rutineprægede fortolkes i den nye kontekst. Her kommer “sikkerhed” ind som det begreb, der kan gøre forskellen, idet sikkerhed er det eneste kriterium, der kan stilles på ved hjælp af mere eller mindre. Det rutineprægede bliver da til et spørgsmål om, hvor sikker eleven er i udførelsen af de forskellige intellektuelle øvelser. De to andre kategorier, middel og usikker, benytter sig stort set af de samme vurderingskriterier som den første kategori. Gradueringerne sker ved at indføje og slette de tillægsord, der beskriver viden, færdigheder, disponering, metoder, begreber og anvendelse. Fx står der om middelpræstationer: “viser ret bred og nogenlunde sikker viden” og “anvender sin viden henholdsvis sin færdighed overfor kendte problemstillinger på ret sikker måde”. Præcisering af kriterierne i middelgruppen er nok den mest betydningsfulde forskel mellem bekendtgørelserne.

Den tredje forskel består således i eksplicitering af vurderingskriterierne i middelgruppen. I den gamle bekendtgørelse optræder der ganske enkelt ingen kriterier, idet der anlægges en kvantitativt synsvinkel. Tilsyneladende ‘heler’ ekspliciteringerne det brud mellem

kvalitative og kvantitative vurderingskriterier, som jeg påviste tidligere. Med det nye regelsæt bliver det muligt og også 'rigtigt' at vurdere elevpræstationer kvalitativt. Så tilbage er der kun modsætningerne mellem disse nye vurderingskriterier og de verbale etiketter, der beskriver hver af karaktererne i skalaen. F.eks. er 9-tallet fortsat en karakter, der gives "for den gode præstation, der ligger lige over middel" og 8-tallet gives for "den middelhøje præstation". De tidligere bestemmelser om, at det middelhøje kendetegner præstationer eller standpunkter, der viser, at eleven er så godt hjemme i sit stof, at det kan siges at være stort set tilegnet, er bortfaldet. Det må derfor slutes, at det nye i vurderingskriterier for middelgruppen er det samme som i den øverste gruppe. Altså at anvendelse af og sikkerhed i stoffet vurderes. Den sidste karakterkategori følger samme principper, og det betyder, at beskrivelser som begrænset, usikker, vanskeligt ved, utilstrækkelig og ikke dækkende bliver de værktøjer, hvormed bedømmerne kan graduere præstationer og standpunkter.

Opsamlende vil jeg diskutere, om den nye bekendtgørelse diskursivt forbinder sig med andre forestillinger om virkeligheden end den gamle. Som påvist blev 13-skalaen skabt som et svar på mangler i den ørstedeske skala og som et symbol på "nye tider". Forestillinger om de nye tider var præget af en velfærdsideologi, der indebar løfter om lige adgang til samfundets goder. Når det gjaldt adgang til uddannelse spillede evner en afgørende rolle. Jeg bestemte den mest indflydelsesrige diskurs til at være biologisk. Forestillinger om en naturlig fordeling af intellektuelle evner og dermed en naturlig fordeling af karaktererne. Men også et opgør med autoritære forestillinger spillede ind og skabte grundlag for ideer om at lade elever selvstændig tænkning indgå som et vurderingskriterium. Eleverne skulle ikke længere blot blindt tilegne sig et stof og reproducere det til eksamen eller i timerne, men bearbejde det og tage selvstændig stilling til holdbarhed osv. Ved at indføre undervisningsformer, hvor dialoger er mulige, skulle eleverne opdrages til blive ansvarlige medborgere i et stadig mere demokratisk og komplekst samfund. De nye vurderingskriterier tyder på, at nye forestillinger om intellektuelle færdigheder har udviklet sig og fået styrke i de mellemliggende årtier. Kun antydningssvis optræder kravene om selvstændig tænkning, forståelse, overblik og behandling af mindre problemer i den gamle bekendtgørelse, mens disse kriterier er uomgængelige i den nye. Dertil kommer det gennemgående tema om anvendelse. At kunne anvende en viden eller en færdighed er blevet et vigtigt omdrejningspunkt. Hvilke diskurser stammer dette krav fra eller, hvorfra kommer inspirationen?

Det er mest nærliggende at pege på Blooms taksonomi, hvor *anvendelse* af viden indgår som et væsentligt tegn på et kvalitativt spring i læringen. Mere overordnet løfter forestil-

linger om læringens struktur os ind i et rum, hvor læring ikke alene afhænger af evner, men også af forudgående læring, arbejdsvaner og valg af didaktiske metoder. Der skabes dermed nye mulige subjektpositioneringer, der også inddrager lærerens og undervisningens betydning for læreprocesserne. For vurdering af udbyttet af undervisningen betyder det, at også forudsætninger, processer og principielt et udtømmeligt kar af forskellige variable faktorer kan spille en rolle. Herunder vurderinger af undervisningens kvalitet. Det tyder på, at der med den lille reform sker et brud med de herskende forestillinger om “at enten kan eleven eller også kan han/hun ikke”. Paragrafferne om elevindflydelse, elevernes mulighed for at vurdere undervisningens kvalitet og lærerens forpligtigelse til at yde vejledning i den enkeltes læreproces peger i den retning. Men som jeg også har påvist, har disse paragraffer ikke undergået nogen form for forandring, så de modsætninger, de er ‘født’ med og som forstærkes af forestillinger om dynamiske læreprocesser (Bloom), er stadig uløste.

Hvordan lærere og elever aktuelt fortolker disse paragraffer, vil blive behandlet nærmere i det empiriske afsnit, hvor modsætningerne mellem formativ og summativ evaluering viser sig konkret som modsætninger i fx opfattelser af karakterernes informationsværdi. Nogle lærere hælder til den opfattelse, at karaktererne fortæller noget i sig selv og derfor kan fungere som retningsgivende for eleven. Det vil sige, at karaktererne opfattes som både formative og summative. Mens andre opfatter karaktererne som mekaniske og uden den store informationsværdi. Derfor prioriteres samtalerne med elever om karakterer og deres grundlag højt. Karaktererne opfattes her som summative uden formative elementer.

Jeg har påvist, at den nye bekendtgørelse peger bagud ved opretholdelse af reference til begrebet ‘hurtig opfattelse’ (evner) og ved opretholdelse af de beskrivende etiketter til middelkaraktererne. Men peger de også fremad? Som påvist henviser anvendelse overordnet til kvaliteten af den viden og de færdigheder, der skal vurderes. Sammenholder jeg det med Blooms kognitive taksonomi, fremgår det, at de to sidste niveauer ikke nås med disse vurderingskriterier. Det drejer sig om syntese (at skabe nyt) og om vurdering (at kunne vurdere værdien af det lærte<sup>105</sup>), og måske bliver netop disse de fremtidige pejlemærker for vurderinger af elevpræstationer.

Afslutningsvis vil jeg konkludere, at den ‘lille reform’ kan betragtes som et udtryk for bevægelse væk fra fag hen mod elev som medium i gymnasieskolen.. Den gældende bekendtgørelse om karakterskala (1995) fremstår som et bedre værktøj til vurdering af *den enkeltes udbytte* af undervisningen ved eksplicitering af vurderingskriterier sammenlignet med den oprindelige fra 1963. Ekspliciteringen betyder større opmærksomhed på kvalitative for-

skelle i kundskabsstrukturer og indbyder til en pædagogisk praksis, hvor undervisningsmål fungerer som et styrende princip for tilrettelæggelse af undervisningen. Derimod artikulerer den reviderede bekendtgørelse ikke vurdering af bløde kompetencer, men fokuserer som hidtil på de kognitive og faglige kompetencer. Denne pointe peger på, at elevens faglige kunnen og færdigheder stadig er i fokus. Jeg vil i det følgende behandle udviklingen i gymnasiets mål.

Med revisionen af bekendtgørelsen for gymnasieskolen i 1999 skete der mindre justeringer af evalueringsbestemmelserne. Dette på det rent faglige felt, hvor de overordnede undervisningsmål og evalueringskriterier i de enkelte fag blev mere tydelige og dermed formelt opnåede en slags indre konsistens. Intentionerne bag arbejdet med undervisningsmålene har på en og samme tid været at fastholde den enkelte lærers metodefrihed og etablere rammer for flere og mere varierede undervisningsformer. Rummeligheden skabes ved at fastlægge centrale mål uden angivelser af veje til målene. Dette følges op af præcisering af evalueringskriterier, hvormed der angives der nogle kvalitetsmål, der, ideelt set, også kan have en styrende funktion i forhold til undervisningens indhold og form. Det er værd at bemærke, at evalueringskriterierne knytter sig stramt til den afsluttende prøve, den summative bedømmelse, og at det dermed ikke er præciseret, om de nyformulerede evalueringskriterier er tænkt anvendt *under* uddannelsesprocessen ved afgivelse af standpunkts- og årskarakterer. Her bliver den enkelte lærers fortolkning af bestemmelserne og den indarbejdede praksis betydningsfuld.

De generelle evalueringsbestemmelser har undergået visse strukturelle forandringer<sup>106</sup>. I bekendtgørelsen er den velkendte skelnen mellem ekstern og intern evaluering opgivet til fordel for én samlende overskrift, nemlig blot 'Evaluering m.v.' og 'Evaluering og meddelelser til hjemmet'. Dertil kommer en væsentlig ændring m.h.t. afholdelse af lærerforsamlinger, der nu blot omtales i §7 og under bestemmelserne om 'Meddelelser til hjemmet'. Ændringen er væsentlig, idet den høje detaljeringsgrad med hensyn til afholdelse af lærerforsamlinger nu er opgivet til fordel for opstilling af generelle mål, og på den måde følges det princip, der i øvrigt kendetegner revisionen af bekendtgørelsen. Som det vil fremgå af min empiriske undersøgelse, er netop afholdelse af lærerforsamlinger et brændpunkt på skolerne, der forsøger sig med nye procedurer og delvist nyt indhold og funktion. Opsamlende kan det siges, at de væsentligste paragraffer omhandlende standpunktskarakterer, årskarakterer, terminsprøver og løbende evaluering af undervisningen ikke er berørt af revisionen. Som selv en så kort summarisk gennemgang som ovenstående lader ane, findes der en vis begrebsforvirring i be-

kendtgørelsen og et stort genbrug af overleverede vendinger. Den programmatisk arve er tydelig.

Opsamlende om evalueringsbestemmelserne i den gældende bekendtgørelse kan det siges, at der opereres med evaluering i form af standpunktskarakterer, årskarakterer, medtællende årskarakterer, terminsprøver og prøvekarakterer. Dertil føjer sig bestemmelserne om den løbende evaluering, der retter sig mod den enkelte elev, holdet eller mod evaluering af undervisningen. Spørgsmålet er så stadigvæk, om karaktergivning udgør substansen i den løbende evaluering, eller om formålet kan og bliver indfriet ved hjælp af andre metoder.

Loven om gymnasieskolen omhandler de overordnede formål samt strukturelle og organisationsmæssige forhold. Jeg har valgt kun at behandle de to sidste ændringer, da de forskellige love i perioden fra 1958 frem til 1998 ikke i nævneværdig grad oppebærer vidnesbyrd om ændringer i de overordnede mål<sup>107</sup> med studentereksamen. I 1998 formuleres § 1 således:

Gymnasieskolen giver i tilslutning til grundskolens 9. klassestrin i et tre-årigt forløb en fortsat almindelig undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve (studentereksamen). ... Studentereksamen giver adgang til videregående uddannelser med de begrænsninger, der fremgår af de regler, der er fastsat herom<sup>108</sup>.

Den samme paragraf bliver i 1999 udformet lidt anderledes:

Gymnasieskolen giver i tilslutning til grundskolens 9. klassestrin i et tre-årigt forløb en fortsat almindelig undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve (studentereksamen). Undervisningen skal endvidere bidrage til elevernes personlige udvikling og til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund. ... Studentereksamen giver adgang til videregående uddannelser med de begrænsninger, der fremgår af de regler, der er fastsat herom<sup>109</sup>.

Det er formuleringerne af elevernes personlige udvikling og udvikling af interesse for og evne til at indgå i et demokratisk samfund, der springer i øjnene. Jeg tolker formuleringerne som en reifikation af diskussionerne om, hvordan gymnasieuddannelsen kan bidrage til ud-



vikling af ‘de bløde kompetencer’. En reifikation, der allerede har fundet et udtryk i den gældende bekendtgørelse fra 1999. Her står der således i §1:

Undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindelse og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse. Som et led i dette skal både skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet, fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen, fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, samtidig med, at elevernes beredskab til at håndtere forandringer styrkes og inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse og bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed<sup>110</sup>

Justeringen af lovgrundlaget bringer således det samlede regelsæt i større overensstemmelse, mens den del, der drejer sig om evaluering, ikke på nuværende tidspunkt er blevet tilsvarende tilpasset. Elevers bløde kompetencer skal ikke vurderes. Det generelle billede i fagbilagene er, at evalueringskriterierne ikke indholdsmæssigt medtager vurderinger af de ‘bløde kompetencer’. Det er klart, at udviklingen af de bløde kompetencer ikke er underlagt den samme handletvang som de faglige, så længe det ikke i regelsættet er præciseret, hvordan, hvornår og med hvilke redskaber ‘bløde kompetencer’ skal vurderes. Diskussioner, der pågår både på politisk niveau og i faglige kredse, drejer sig bl.a. om disse spørgsmål.

De næste afsnit behandler udvalgte fikspunkter i den fortløbende faglige og politiske debat om karaktergivning og anden evaluering i perioden. Uddannelsesforskere har igennem hele perioden interesseret sig for karaktergivning. Debatten er fremstillet kronologisk i årtier og med tre aktørsynsvinkler repræsenteret.

### 3.5. Karakterdebatten i 1960’erne<sup>111</sup>

#### Gymnasielærerne

Diskussionerne om karaktergivning centrerer sig i 60’erne om, *hvordan* lærere skulle anvende den nye skala. Den nye skala forbindes ikke i diskussionerne med det politiske niveau eller

med den generelle samfundsudvikling. Karakterskalaen betragtes i hovedsagen som et objektivt værktøj til vurdering af elevpræstationer. Diskussioner af 13-reglen fylder meget i Gymnasieskolen. Således bringes et redaktionelt indlæg i augustnummeret 1963, hvori den nye karakterskala bliver kritiseret for at være for vanskelig at anvende.

Det er såre vanskeligt at finde en karakterskala, som tilgodeser alle berettigede hensyn, og endnu vanskeligere at finde en skala, som kan finde tilslutning fra så godt som alle sider. Men endnu engang må her fremhæves det postulat, at for en skala kan opfylde sit formål, må den nødvendigvis være så simpel, at ikke blot lærde specialister og professorer i matematik kan gennemskue den; men at *alle* dens brugere – d.v.s. lærere, censorer, arbejdsgivere og elever – kan fatte den uden misforståelse og uden omfattende kursus i dens opbygning. Dette krav opfylder 13-skalaen med de angivne beståelseskrav *ikke*<sup>112</sup>.

Skalaen bør således på en nem og overskuelig måde kunne kommunikere med elever og forældre, specielt om grænsen mellem bestå og ikke-bestå.

I septembernummeret<sup>113</sup> bringes en længere udredende artikel af lektor L. Melchior Larsen fra Marselisborg Gymnasium. Hovedindholdet er også her betragtninger over beståkravene. Artiklen er skrevet i et matematisk sprog og er fyldt med diagrammer og beregninger. Forfatteren bemærker da også: “Nærværende undersøgelse har – håber jeg, givet et vist indblik i de nye karakterreglers opbygning og virkemåde; men man skal måske være matematiker for at kunne goutere det!”.

Lektor Ole Rindung tager i en artikel diskussionen op om middelpå præstationer. Hermed påbegyndes diskussionen om, hvorvidt cirkulæret (1963) indebærer en normorienteret eller en målorienteret anvendelse af skalaen. Lektor Ole Rindung argumenterer for den normorienterede anvendelse og skriver: “Man kan vel næppe definere begrebet “det middelhede” ad anden vej end statistisk. Det synes nærliggende at opfatte en præstation i et givet fag som middelhede, når den danner grænse mellem den bedste halvdel og den dårligste halvdel af et stort antal præstationer i faget”<sup>114</sup>. Professor Ranche - Madsen<sup>115</sup> argumenterer imod denne fortolkning og anlægger det modsatte synspunkt. Han skriver:

Det er elevens præstation set i relation til det stof, han burde kende, der binder lærer og censor i deres bedømmelse. Finder lærer og censor, at de bør give et 8-tal,

må det være, fordi de finder, at eleven har leveret en middelgod præstation, og dette kan, så vidt jeg kan se, kun betyde en middelgod præstation set i relation til, hvad han burde vide. Det kan ikke betyde, at bedømmerne skal ane noget om, hvad alle landets øvrige elever har fået og vil få i en tilsvarende situation, således at 8-tallet reserveres til en gennemsnitspræstation”<sup>116</sup>.

Denne argumentation hviler på fortolkning af hovedgrupperne: udmærket, middel og usikker. I denne fortolkning ignorerer debattøren cirkulærets forklaring på karakteren 8. Professor Ranche - Madsen argumenterer for, at sådanne gennemsnitsbetragtninger rent logisk falder udenfor de øvrige beskrivelser. Han skriver:

Jeg vil imidlertid hævde, at hvis bedømmerne skal efterleve bekendtgørelsens forklaringer af karaktererne, og hvis cirkulærets forklaring af 6-tallet skal have mening, så er cirkulærets forklaring af 8-tallet inkommensurabel hermed, hvis sidstnævnte forklaring skal forstås derhen, at bedømmerne ved karaktergivningen skal have overvejelser om gennemsnit for et stort antal elever med i deres betragtninger. Da man må gå ud fra, at cirkulærets enkelte bestemmelser ikke er inkommensurable, må konsekvensen være, at det ønskede gennemsnit må søges tilvejebragt ad anden vej<sup>117</sup>.

Argumentationen udtrykker stor tillid til myndighederne. En tillid til at regelsættet ikke kan indeholde inkommensurable regler. Men en fortløbende diskussion af temaet tyder på, at det netop er tilfældet.

## Forskningen

Dansk pædagogiske Institut og tidsskriftet “Dansk pædagogisk Tidsskrift” udgør hovedkilderne til denne del. Som allerede nævnt spillede direktør Erik Thomsen en central rolle i karakterudvalget. I det første nummer af tidsskriftet i 1962 bringes der artikler om karaktergivningsspørgsmål. Den er skrevet af dr. Phil G. Rasch<sup>118</sup> og han pointerer heri, at udgangspunktet for diskussioner om karaktergivningens objektivitet er en begrebsmæssig skelnen mellem:

1. bedømmelsen af en elevs præstation – hvad *kan* han og

2. tildelingen af en belønning for den – hvad *skal han have* for det<sup>119</sup>.

At det netop kun er begrebsmæssigt, at disse processer, kan adskilles betyder ifølge G. Rasch, at de i den sædvanlige praksis søges udført på én gang. Og han fortsætter:

Ideelt var det, om disse funktioner kunne adskilles. Bedømmelsen burde da være så objektiv som muligt, og belønningssystemet burde tage sigte på et velkarakteriseret formål og ramme dette så godt som muligt<sup>120</sup>.

Det er spørgsmålet om objektivitet der optager G. Rasch. Objektivitet defineres, som en bedømmelse, der er uafhængig af uvedkommende forhold.. Disse er:

1. den specielle opgave/eksamensspørgsmål
2. lærer og censors personlige anvendelse af skalaen
3. de øvrige eksaminanders præstationer.

For at belyse det første krav til objektivitet refereres der til en række undersøgelser af standpunktsprøver, hvor hovedinteressen samler sig om at vurdere prøvernes sværhedsgrad. Kan de sammenlignes? Svaret er, at det kan tilstræbes at skabe lige svære opgavesæt, men resultatet vil ofte indeholde to vurderingsrunder af elevens præstation. De standardiserede prøvers værdi bliver så afhængige af forensur, og ifølge Rasch må dette uvæsen ophøre, til fordel for mere afstemte og gennemprøvede opgavesæt. Han stiller efterfølgende spørgsmålet: “Er det en helt sindssyg ide at ville vride en objektiv vurdering af en elevs præstation ud af sådan en samling halvt eller helt subjektive karakterer?”. Svaret herpå er lidt over i fantasiens verden, som han selv siger. G. Rasch forestiller sig, at karaktergivningsprocesserne – uafhængigt af aktørerne – kan beskrives og forstås ved hjælp af et mønster. Et grundlæggende iboende mønster, der endnu ikke er blevet undersøgt og beskrevet. Visionen bliver da for ham, at de enkelte aktører må gå sammen og nå frem til: “en objektiv vurdering af den enkelte elevs præstationer, en vurdering der almindeligvis næppe kan udtrykkes i ét tal, men i to eller flere tal, hvorved man netop får et mere differentieret billede af den enkelte elevs kapacitet”. Dette forarbejde må da følges op af en ‘oversættelse’ til den eksisterende skala. G. Rasch bidrager hermed til diskussioner om målorienteret undervisning og vurdering, der nok er standardiseret, men også fleksibel, i den forstand at ‘lokale’ mål kan danne grundlag for vurderinger og optræde i evalueringskriterierne. Tankegangen er et skridt væk fra fejlfindingsmetoder og stikprøvekontrol. Argumentationen følger ellers matrixen – det er alt sammen et spørgsmål

om teknik. Spørgsmål om karakterernes funktion i elevernes læreprocesser er endnu ikke kommet på dagordenen, så derfor kan eventuelle spændinger mellem summativ og formativ evaluering ej heller komme det. Fokus er meget klart på spørgsmålet om at finde objektive vurderingsredskaber, der med rimelighed kan hævdes at være et pålideligt grundlag, hvorpå uddannelsessystem og arbejdsgivere kan sortere eleverne.

I et temanummer af tidsskriftet "Uddannelse" fra 1969 giver uddannelsesforskeren Finn Rasborg en oversigt over udviklingstendenser inden for den pædagogiske forskning, der beskæftiger sig med vurdering af undervisningsforløbs effekt. Han splitter udviklingen op i tre hovedstrømninger ved hjælp af forskellig vægt på produkt set i forhold til proces. Han rejser den klassiske problemstilling – hvordan kan vi vide, at det eleven kan er tilegnet i undervisningen, og dermed udtale os om undervisningens kvalitet? Spørgsmålet er et centralt didaktisk spørgsmål. For det antages, at en undersøgelse af undervisningsprocesser vil fortælle noget om, hvorfor produktet ser ud som det gør og omvendt, hvilket fører til, at man med den nye viden vil kunne forbedre undervisningen.

I den første epoke fra ca. 1910 – 1940'erne var objektive standpunktsprøver og objektive intelligensprøver svaret på spørgsmålet, idet kun produktet blev betragtet som interessant og ikke blev forbundet med processerne. Dette svarer godt til mit fund, at evner i genetisk forstand rent diskursivt dominerer i diskussionerne om vurderinger af elevpræstationer<sup>121</sup>. Implicit i denne antagelse ligger, at undervisningens kvalitet ikke spiller nogen rolle, men kun det intelligensmæssige beredskab, eleven møder med.

Den næste epoke frem til slutningen af 60'erne bliver i hovedsagen også beskrevet som produktorienteret, men samtidig rejses en kritik af undersøgelsesmetoderne. Det nye ved undersøgelsesdesigns er udbredelse og forfinelse af metoder, hvor kontrolgrupper optræder i et større eller mindre omfang. I den tredje epoke (1969) præciseres kritikken af undersøgelsesdesign, og det erkendes:

Hvis man således fæstner lid til de kvantitative resultater af effektundersøgelser af denne art, får man alene at vide, at *den uidentificerede undervisning A* giver større, samme eller mindre effekt end *den uidentificerede undervisning B*<sup>122</sup>

Finn Rasborgs svar herpå er at forskningen må sætte fokus på processer. Undervisningsprocesser, indlærings-, problemløsnings- og arbejdsprocesser. Det er ikke længere nok at be-

skæftige sig med intentioner med en given undervisning – også den realistiske<sup>123</sup> undervisning må undersøges. Og han vover en profeti om udviklingen i 70'erne:

I denne periode vil den pædagogiske psykologi således nå til at *forkaste* undersøgelser, der alene omfatter produktbeskrivelser uden procesbeskrivelser *videreudvikle* undersøgelser, der koncentrerer sig om procesbeskrivelse uden produktbeskrivelse, *påbegynde* de meget krævende undersøgelser, der omfatter både procesbeskrivelse og produktbeskrivelse<sup>124</sup>

Anskuer jeg tresserne som en periode, peger artiklen fra “Uddannelse” på en udvikling frem mod mere komplekse forestillinger om det, der i halvfjerdserne skulle blive kaldt karakter-spørgsmålet. Det mest omdiskuterede tema i tresserne var spørgsmålet om, hvilken skala der fungerede bedst. Mere grundlæggende diskussioner af, hvad en skala kan måle/vurdere, og hvilke konsekvenser anvendelse af en skala kan have for læring og undervisning i uddannelsesforløbet, endsigte hvilke samfundsmæssige funktioner karaktergivning varetager, var stort set fraværende, og dermed kobles karaktergivning som fænomen mere til tekniske discipliner (finde en objektiv metode) end til pædagogiske og politiske. Anderledes ser det ud inden for den videnskabelige forskning, hvor forskere beskæftiger sig med undervisning i relation til begreberne produkt og proces og dermed tager det første skridt mod den begrebsmæssige skelnen mellem summativ og formativ evaluering.

Også karakterernes prognostiske værdi problematiseres. Jesper Jensen (der samme år udgiver *Den lille røde for skolelever*) argumenterer imod anvendelse af standpunktskarakterer og prøveresultater som grundlag for selektion ved overgange fra et trin i uddannelsessystemet til et andet. Han formulerer kritikken ved hjælp af en metafor, der siden dukker op som termohypotesen i andre kontekster<sup>125</sup>:

Hvis vi tager temperaturen på et menneske, og det er nogle grader over 37, siger vi, at den pågældende har feber. Men vi siger ikke, at feberen er årsag til gradtallet. Ikke længere i hvert fald. I gamle dage gjorde man – og konsekvensen var, at man gav sig til at slå feberen ned – i stedet for at lede efter det, der var årsag til den, nemlig en eller anden sygdomstilstand. Vi anser i dag sygdom for at være mere grundlæggende end feberen. Og vi anser også en færdighed for at være mere grundlæggende end en præstation en bestemt dag i en bestemt

prøve. For at beskrive sygdomme benytter vi en række supplerende metoder.

Men for at beskrive færdigheder lader vi os nøje med "termometret" – med prøven<sup>126</sup>

Den eneste forudsætning, der ifølge Jesper Jensen holder som grundlag for at anvende prøveresultater prognostisk, er en antagelse om, at intelligens eller evner er en fast størrelse, der ikke lader sig påvirke af fx undervisningens kvalitet, nyt stof, ny uddannelseskontekst osv. Han tager afstand fra en sådan påstand og går videre med at angribe intelligensprøver og selve intelligensbegrebet. Jesper Jensens kritik udfordrer hermed den dominerende diskurs, hvor begreber som evner og intelligens står stærkt. Han sidestiller standpunkts- og intelligensprøver og pointerer, at prøvernes resultat afhænger af den prøvedes erfaringer. Som noget nyt understreger han således: "Vi ved, at læreprocesser indgår meget kraftigt i intellektuelle virksomheder"<sup>127</sup>. Han udpeger ordforråd, ræsonnement og opgaveløsning til at være afhængige af de erfaringer, barnet har haft mulighed for at kunne gøre sig. Dermed er barnets/den unges miljø kommet i fokus, og refleksioner over miljøets betydning for den intellektuelle udvikling tager her sin begyndelse. Den logiske konklusion på argumentation bliver, at intelligensprøvers resultat i hovedsagen afhænger af forhold, vi kun kender meget lidt til, mens forholdene omkring en standpunktsprøve<sup>128</sup> er velkendte, da forholdene kan reduceres til deltagelse i en fælles undervisning. Standpunktsprøverne udtaler sig om, hvordan stoffet (undervisningen som en kendt faktor) er tilegnet, men ikke noget om, hvordan den pågældende vil kunne klare sig i fremtiden. Derfor afviser Jesper Jensen prøveresultater som et redskab til selektion af elever/studerende. Diskussionen tager til i omfang i løbet af 70'erne, hvor presset på uddannelsessystemet stiger generelt. Det er ikke usandsynligt, at netop disse nye kritiske stemmer udgør en væsentlig inspirationskilde ved udarbejdelsen af den "lille reform" i 1971. Under alle omstændigheder optræder begrebet evaluering for første gang i officielle skrifter ved denne lejlighed. Og det afgørende nye i forhold til tidligere var, at opmærksomheden samler sig om en fokusering på undervisningens kvalitet, og ikke alene elevernes evner. Disse erkendelser 'drukner' imidlertid i 70'ernes eksplosive og uforsonlige debat om karaktergivning, der i stigende grad bliver et politisk defineret fænomen.

## 3.6. Karakterdebatten i 1970'erne

### Gymnasielærerne

I forbindelse med GLs generalforsamling i 1970 bliver der nedsat et udvalg, der skulle arbejde med gymnasiets eksaminer og karaktergivning. Det bestod<sup>129</sup> af medlemmer fra GL's styrelse og af "Pædagogisk samarbejdsudvalg". Den konkrete baggrund herfor var det igangværende arbejde med revision af gymnasiets bekendtgørelse i forbindelse med 'den lille reform'. Eksamens- og karakterudvalget udarbejder i løbet af et års tid en redegørelse og fremsætter dernæst forslag til hvordan karakter- og eksamenssystemet skulle ændres. Det blev offentliggjort i et temanummer af "Gymnasieskolen". Det mest overraskende var et forslag om afskaffelse af års – og standpunktskarakterer. Argumentationen herfor er bygget op i flere led. Som det første skelnes mellem final og ekstern evaluering. Den finale evaluering defineres som den karakter, der gives ved afslutning på et undervisningsforløb, og som tjener eksterne formål. Først og fremmest som udgangspunkt for videre uddannelse og ansættelse. Udvalget ønsker at bevare disse karakterer, idet de anses for at være nødvendige. Den interne evaluering defineres som dagligdagskarakterer, standpunktskarakterer og terminskarakterer, der ifølge udvalget har tre hovedfunktioner:

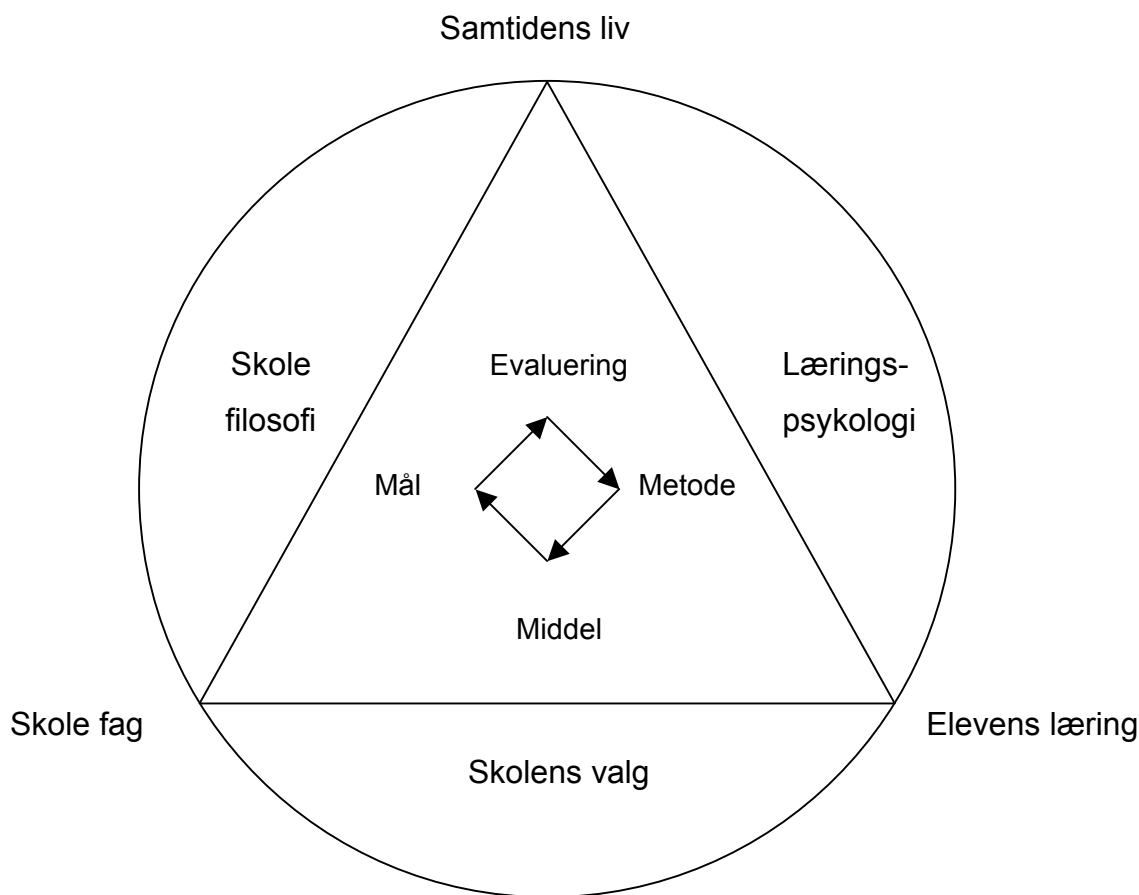
- At oplyse forældrene om elevens standpunkt
- At oplyse eleven selv om standpunktet
- At oplyse læreren om indlæringens fremadskriden<sup>130</sup>

Gl.'s udvalg mener imidlertid ikke, at disse funktioner varetages på en tilfredsstillende måde med det nuværende system. "Konsekvensen heraf må blive bortfald af års- og terminskarakterer"<sup>131</sup>. Forældrene vil fortsat have et ønske om at blive orienteret om elevens arbejde og fremskridt. Dette foreslår udvalget løst ved afholdelse af forældremøder, hvor også eleverne deltager. Her kan læreren give sin vurdering af arbejdet. Elevers behov for vurdering af arbejdet tænkes imødekommet på to måder. For det første ved træning i selvevaluering<sup>132</sup> og for det andet gennem samtaler mellem elev og lærer. Samtalerne skal ske på initiativ fra elever og tænkes gennemført et par gange i løbet af et undervisningsår. Dertil kommer de daglige tilbagemeldinger på elevernes arbejde, der falder naturligt i undervisningssituationen. Karakterer som oplysning til læreren om undervisningens fremadskriden foreslås erstattet med diagnostisk og klassificerende evaluering. De klassificerende prøvers formål er sortering, mens



diagnostiske (standpunktsprøver) har til formål at vurdere udbyttet af undervisningen i forhold til opstillede mål. Hermed bringes undervisningsmål ind i diskursen som et vigtigt omdrejningspunkt i vurderingsprocesserne. Skriftet fra Gl.'s karakterudvalg bærer præg af nye tanker om målfastsættelsen, som et strukturerende og indholdsbestemmende princip ved planlægning, gennemførelse og vurdering af undervisning. Behavioristiske ideer om øjeblikkelig og konkret belønning af en adfærd spiller også en rolle. Det førstnævnte er inspireret af Benjamin Blooms og Krathwohls taksonomier, og det sidste er inspireret af den amerikanske psykolog Burrhus Frederic Skinner. Undervisningsmålene ordnes i en heuristik, der angiver præstationsniveauer gennem formulering af konkrete forventninger til udbyttet af undervisningen. Disse skal helst udtrykkes i adfærdstermer, bl.a. af hensyn til vurderingsprocesserne. I denne kontekst får standpunktsprøverne det diagnostiske præg, udvalget efterlyser, idet disse formodes at kunne måle, hvor tæt på eller langt fra de konkrete mål den enkelte befinder sig.

**Figur 2**<sup>133</sup>.



Blooms taksonomi og Tylers<sup>134</sup> undervisningslære holder her sit indtog i gymnasieskolen og knyttes allerede på dette tidspunkt sammen med karaktergivning. Ganske vist på en omvendt og indirekte måde. I sin argumentation for afskaffelse af karaktererne anfører udvalget uklarhederne omkring den korrekte anvendelse af skalaen som en faktor. Ved den relative anvendelse af skalaen er det udelukket, at karakterer i årets løb kan informere om det absolutte udbytte af undervisningen, endsige fortælle noget om undervisningens kvalitet. For vurderingerne er relative og beror på sammenligninger af præstationer og skøn over udbyttet af undervisningen. Men som udvalget gør opmærksom på, findes der også lærere, der anvender skalaen målorienteret. Hvis den skal kunne anvendes målorienteret, indebærer det fastlæggelse af mål for undervisningen, der så i en uendelighed kan opdeles i delmål. Når GL.'s karakterudvalg afviser anvendelse af årskarakterer som et pædagogisk værktøj, knyttes dette sammen med den relative anvendelse af en karakterskala, men det bemærkelsesværdige er, at udvalget *samtidig* åbner for at knytte karakterer og målstyret undervisning sammen.

Vurderingsprocesserne skal helst ske løbende, være konkrete og øjeblikkelige, hvilket delvist hænges op på Skinners forsøgsresultater med rotters adfærd i en såkaldt Skinner boks. De næste to citater kan dokumentere dette.

Skal karaktererne have pædagogisk motiverende funktion, skal de gives i umiddelbar forlængelse af den enkeltes præstation, og det sker sjældent, i hvert fald for de mundtlige karakterers vedkommende<sup>135</sup>

Der skal gives hurtige svar med korrekte oplysninger om problemer, som ikke kunne løses, eller som er løst forkert. Udvalget bærer på den måde to divergerende diskurser ind i diskussionen. Ingen af dem er nye, derimod er sammenstillingen og det indbyrdes forhold mellem dem ny. Den konstruktion af virkeligheden, der bliver resultatet, implicerer de traditionelle forventninger til karaktergivningen, som Direktør Erik Thomsen i sit oplæg til karakterudvalget formidlede, nemlig ideen om karakterer som belønning/straf i indlæringen. Men samtidig bringes ideer om kundskaber på forskellige niveauer ind i billedet. I denne tankekonstruktion optræder evaluering og dermed karaktergivning som en diagnose, der udelukkende har formative formål.

Hovedideen med gennemgangen af disse prøver og opgavetyper har været at prøve at påvise, at der kan laves pædagogisk udbytterig evaluering. Udbytterig for

lærerens fremtidige planlægning og udbytterig for eleverne, som skulle blive bedre til at vurdere deres egne præstationer og standpunkter<sup>136</sup>.

Men hvorfor ikke opretholde karaktergivning som metode og samtidig fokusere på undervisningsmål og diagnostiske prøver? Til det siger udvalget, at metoderne ikke kan sameksistere, fordi:

Det må med det samme fastslås, at denne form for evaluering, vurdering, ikke kan fungere efter sit formål sammen med det nuværende karaktersystem. Det er næppe muligt at opnå det overfor skitserede udbytte, hvis eleverne ved, at deres lærer ved siden af disse personlige vurderinger hele tiden går med sin vurdering til brug i karakterbogen. Derfor har udvalget valgt at erstatte de pædagogisk dårlige karakterer med pædagogisk bedre vurderingsformer<sup>137</sup>.

Eleverne opfattes altså ikke som maskiner eller objekter, men som aktive medspillere i undervisning og læring. Den spænding, der kan iagttages mellem summativ og formativ evaluering, kan altså følges tilbage til i hvert fald dette tidspunkt. Problemet ses også her i 70'erne som noget relationelt. I det øjeblik, eleverne er underlagt lærerens myndighed, når det gælder vurdering af fagligt udbytte, da vil relationen ikke alene bygge på tillid, hvilket er påkrævet, hvis de formative vurderingsprocesser skal kunne lykkes. Ved at opretholde karaktersystemet fastholdes eleven i et objektforhold, og ansvaret for læringen indebærer tilpasning til lærerdefinerede normer om faglighed og arbejdsmoral. Opsummerende kan det siges, at Blooms taksonomi bliver en del af diskursen om vurdering, men er endnu ikke knyttet stramt til karaktergivningen. Tankekonstruktioner om belønning og straf som midler i indlæringen er fortsat virkningsfulde. Målstyret undervisning opfattes som et middel til at lette adgangen til formative vurderingsprocesser.

## **Forskningen**

Publikationen "Evalueringsproblemer"<sup>138</sup> fra Danmarks Pædagogiske Institut blev udgivet i 1977. Jeg vil koncentrere mig om det hovedafsnit, der drejer sig om karaktergivning. Artiklerne om karaktergivning er samlet under hovedoverskriften "Evaluering og samfundsmæssige

aspekter”, og dermed er diskussioner om karaktergivningen allerede i sit udgangspunkt karakteriseret som et fænomen, der er knyttet til den politiske og samfundsmæssige arena. Uddannelsesforsker ved Danmark Pædagogiske Institut, Sven Thyssen, skrives således:

Det var nu et problem, hvem der skulle have en videreuddannelse og f.eks. optages i eksamensmellemskole ..... På Ørsteds tid var problemet at få en rimelig karaktergivning i forbindelse med afslutning af uddannelsesforløb.

100 år senere var problemet karaktergivningen ved påbegyndelsen af uddannelsesforløb (et af de helt store problemer indtil 1958 var f.eks. optagelsesprøven til eksamensmellemskolen). Er problemet afslutningen af uddannelsesforløbet vil forholdet til uddannelsens mål træde i forgrunden. Er problemet påbegyndelse af uddannelsesforløb, vil forholdet til andre elever træde i forgrunden.

Karaktergivningen får status af prognose og karaktererne formodes at genspejle relativt stabile egenskaber hos eleverne<sup>139</sup>

Den nye skala forstås som et redskab, der kan sortere elever. Argumentationen anerkender og legitimerer normalfordelingsprincippet anvendelse og peger på forhold i samfundsudviklingen, der kan forklare udviklingen i karaktersystemet, men samtidig åbnes for nye felter i den kritiske uddannelsesforskning. Forskerne er således optaget af at problematisere karaktergivningen som et bud på et sorteringsredskab. Sortering på baggrund af et karaktergennemsnit lider af mindst to svagheder, ifølge forskere som Jesper Jensen<sup>140</sup> og Vagn Rabøl Hansen, idet karaktererne ikke indeholder informationer om elevens tilegnelsesberedskab, men kun om elevens udbytte af en given undervisning. Argumentationen følger den samme logik, som Jesper Jensen allerede konstruerede i begyndelsen af 60'erne<sup>141</sup>. Karakterernes informationsværdi behandles ud fra fire perspektiver: elevens, lærerens, samfundets og undervisningens og diskuteres med udgangspunkt i spørgsmålet om, hvilke konsekvenser karaktergivning har for de involverede. For elever betyder karaktergivning, at forholdet til lærerne 'på forhånd' og iboende i systemet vil være præget af afmagt. Læreren optræder i rollen som magtens repræsentant. Eleverne accepterer på trods af dette karaktererne som noget naturligt, rimeligt og fornuftigt. Årsagen hertil finder Jesper Jensen i den tilvænningsproces, eleverne har været igennem. De har aldrig prøvet andet og opfatter karaktererne på linje med lektier. Begge dele hører bare skolen til og ligger uden for diskussion. "De er vænnet til tro på, at karaktererne afspejler en virkelighed, og det medfører misforhold til arbejdet og til kammeraterne"<sup>142</sup>. Kri-

tikken, som Jesper Jensen fremfører på vegne af eleverne, koncentrerer sig om karakterernes skadelige virkninger for:

- ☞ Indlæringen – idet elever jagter gode karakterer frem for gode arbejdsresultater. Motivationen bliver på den måde en ydre motivation, og skolearbejdet drives derfor ikke af lyst og nysgerrighed, men af lysten til at opnå gode karakterer. Denne problemstilling forstørrer Steinar Kvale i sin undersøgelse fra begyndelsen af 80'erne<sup>143</sup>, hvor han videnskabeliggør fænomenerne igennem begreber som fedteri og karakteradfærd.
- ☞ Forholdet til andre elever og lærer. Forholdet til lærer 'korrumpes', mens forholdet til de andre elever bliver præget af konkurrence frem for samarbejde

For lærernes vedkommende får karaktersystemet den konsekvens, at forholdet til eleverne forvrænges, fanget som de er i et dilemma mellem at optræde solidarisk med eleverne og bedømme dem med et sæt udefrakommende kriterier. Desuden indsnævres opfattelsen af elever til kun at udgøre en lille del af deres personlighed, hvilket fører til en objektivisering af elever, der snarere anskues som færdigheder, kundskaber eller præstationer end som 'hele' mennesker. Men heller ikke lærerne stiller spørgsmål ved det rimelige i at skulle give karakterer, hvilket skyldes, at de handler i god tro. "De tror faktisk, de kan bedømme deres elever"<sup>144</sup>. Jesper Jensen fortæller videre, at kun ganske få lærere bryder sig om at give karakterer. Forklaringen herpå finder han i læreres reaktioner på magtudøvelse. "Lærerne er sat til at udøve en magt på en sådan måde, som de inderst inde godt ved, der ikke er dækning for. De børn, som de har arbejdet sammen med i lang tid på lige fod, skal de nu sætte sig til dommere over"<sup>145</sup>. Dette medfører at lærere føler dårlig samvittighed over for elever, hvilket korrumpere deres forhold. Jesper Jensen slutter af med at slå fast, at hvis lærerne var klar over, at netop karaktergivningen er årsagen til forvrængede billeder af elever (objektivering), ville de naturligvis nægte at anvende karakterer<sup>146</sup>.

Samfundet gør brug af karaktergennemsnit i et underdimensioneret uddannelsessystem. Der er ganske enkelt ikke plads til, at alle, der ønsker det, kan få den uddannelse, de efterstræber. Så samfundet skal nødvendigvis sortere og finde metoder, der kan udvælge de bedst egnede.

Jesper Jensen argumenterer for, at karakterer givet på et lavere uddannelsesstrin med reference til det lave prognostiske værdi er komplet uegnet, men anfører ligeledes, at karakte-

terne i sig selv er så usikre, at de ikke kan anvendes til dette formål. “Jeg skal først minde om, at karakterer er dels uberegnelig, dels irrelevant information. Karaktererne fortæller ikke noget om, hvad eleven kan, hvor hans styrke eller svaghed ligger i et bestemt fag – og karakterer gives på en usikker og tilfældig måde. På dette grundlag afgør man, om et menneske skal have lov til at fortsætte sin uddannelse, som det selv ønsker”<sup>147</sup>. Jesper Jensen angiver desværre ingen alternativer, men slår fast, at sorteringsproblemet ikke kan løses ved hjælp af karaktergivning.

Endelig behandler Jesper Jensen konsekvenserne for undervisningen. Her tager han fat i to hjørner, nemlig i undervisningens og læreprocesserne drejning mod et indhold, der kan kontrolleres, og i karaktersystemets konserverende indflydelse på valg af undervisningsformer. Lærerne tør ikke af hensyn til elevernes muligheder for at få gode karakterer kaste sig ud i eksperimenter og afprøve nye metoder og undervisningsformer. For at kunne bedømme en elev må kravene eller målene for undervisningen være klare og nogenlunde entydige, hvilket betyder, at undervisningen må tilrettelægges således, at elevernes præstationer kan sammenholdes. Han slutter med ordene: “Undervisning er et samarbejde, men når man erstatter myndighed med magt, vejledning med bedømmelse og interesse med belønning og straf – så går det ud over samarbejdet”<sup>148</sup>.

Jesper Jensens bidrag er ikke i sig selv politisk, men da mange af budskaberne netop fremtræder som budskaber og normative domme og ikke belægges med videnskabelige teoretiske diskussioner eller empiriske undersøgelser, kommer teksten til at fremstå som et politisk manifest.

Ikke desto mindre rammesætter Jesper Jensen karakterspørgsmålet i en pædagogisk diskurs, hvor karakterspørgsmålet indoptager mange facetter fra en pædagogisk praksis. Hermed knyttes karakterspørgsmålet til relationelle forhold i læreprocesser, samtidig med, at hele spørgsmålet sættes ind i en politisk kontekst. Resultatet bliver, at der konstrueres en forståelse af karaktersystemet, der udpeger det politiske niveau til at have stor indflydelse, dels til bevidst at ville sortere på det givne grundlag. Det politiske niveau tillægges skumle og skjulte hensigter. De skjulte hensigter bliver mere tydeligere i løbet af 70’erne og bliver formuleret som magthavernes forsøg på at beholde magten gennem styring af adgang til viden og de samfundsmæssige positioner, som indehavere af officielt anerkendt viden kan få adgang til. Den rent politiske debat kredser om denne dimension, og det bliver et tydeligt mønster, at venstrefløjen stort set går ind for afskaffelse af karakterer, mens højrefløjen går ind for at bevare dem. Det følgende vil handle om den politiske debat.

## Det politiske felt

Karakterdebatten i 70'erne drejede sig først og fremmest om karaktergivning i folkeskolen. Undervisningsminister Knud Heinesen foreslår således i et lovforslag fra 1972 at afskaffe karakterer i folkeskolen. Karaktererne skulle i stedet erstattes af verbale udtalelser om elevens udbytte af undervisningen og af regelmæssig kontakt mellem skole og hjem. I bemærkninger til lovforslaget anføres de vigtigste argumenter for en afskaffelse.

Resultater, der er udtrykt i karakterer, er imidlertid efter ministerens opfattelse en meget forenklet form for bedømmelse, hvad enten bedømmelsen grunder sig på elevens daglige arbejde eller på en prøve. Allerede den omstændighed, at det næppe vil være muligt at administrere prøver og eksaminer uden et tilhørende karakterapparat, taler således imod en fortsat opretholdelse af et prøveapparat i folkeskolen...<sup>149</sup>

Argumentationen tager sit udgangspunkt i karaktererne. Når der ikke kan gives dækkende bedømmelser ved hjælp af en karakterskala, og et prøveapparat ikke lader sig tænke uden karakterer, da må prøvesystemet afskaffes sammen med karaktererne. Det interessante er her, at det administrative niveau overhovedet nævnes, fordi det bliver synligt, at karaktergivning og afholdelse af prøver også har en administrativ praktisk side<sup>150</sup>.

Danmarks Lærerforening var imod afskaffelse af karaktererne og argumenterede ved at anføre: "Når 40.000 lærere skal udtale sig om 800.000 elever, bliver man nødt til at have standardiserede udtalelser, og så er vi for en form for karakterer. Så er det da nemmere at lave en reel skala"<sup>151</sup>.

Med ny folkeskolelov i 1975 afskaffes traditionelle eksaminer og erstattes af prøver. Prøverne skulle nu blot dokumentere elevens udbytte af undervisningen. Hvad angår de daglige karakterer, reduceres brugen af disse til de ældste klassetrin og intern vejledende evaluering indføres som et grundlæggende princip.

Men hvad var kernepunkterne i karakterdebatten, som den formede sig i Folketinget? Jeg vil i det følgende se nærmere på folketingsdebatten fra april 1976 for at kortlægge de forskellige politiske holdninger til karakterspørgsmålet. Diskussionen afgrænsede sig igen til, hvor mange trin karakterskalaen skulle have. Den umiddelbare anledning til debatten var en

frygt for, at undervisningsminister Ritt Bjerregaard rent administrativt skulle indføre en ny skala med færre trin med henvisning til implementering af den nye skolelov. Folketingets undervisningsudvalg havde i en betænkning fra juni 1975 udtalt: “..at ministeren skal tage initiativet til et udredningsarbejde med henblik på en forenkling af den nuværende 13-skala”<sup>152</sup>. Kunne man fortsat anvende den samme skala, når niveauerne på forhånd var bestemt til at være forskellige? Problemet opstår kun, fordi skalaen anvendes normorienteret. Det samlede billede af en elevs præstationer ville da blive forvrænget, med mindre niveauer blev fortolket ind i læsningen af et afgangsbetrag. De principielle argumenter for og imod en skala med flere eller færre trin kan sammenfattes til:

- hvis skalaen får færre trin, vil karaktergivningen blive illusorisk
- antal trin på skalaen er uden betydning i de principielle argumenter imod anvendelse af en skala overhovedet
- ros, ris, belønning og straf er nødvendige motivationsfaktorer. Derfor karakterer, med reference til menneskets natur og samfundets vægt på konkurrence
- hvis skalaen ikke er differentieret nok, vil erhvervslivet selv foranstalte prøver
- færre trin i en skala tolkes som et skridt på vejen til et socialistisk samfund
- færre trin i en skala opfattes som forsøg på at gøre alle ens
- en skala med mange trin fastholder ideen om, at barnets medfødte evner er det vigtigste grundlag for karaktergivning og lægger ansvaret for de enkelte karakterer udelukkende på eleven
- antal trin i skalaen har betydning for skalaens anvendelighed i sortering af eleverne
- antal trin i skalaen har betydning for graden af hierarkisering og hakkeordenen i skolen.

Den dominerende diskurs i debatten består af forskellige udgaver af straf/belønning tænkningen. Forestillinger om, at børn og unges adfærd formes gennem straf og belønning. Men samtidig spiller medfødte evner en stor rolle. Elever er udrustede forskelligt, og det er common sense, at nogle klarer sig bedre end andre. Disse tankekonstruktioner udelukker til en vis grad hinanden, da et dårligt udrustet barn vil fortsætte med at være det, uanset hvilke belønnings-



og straf foranstaltninger, det mødes med. Modstykket hertil giver rektor Jesper Florander<sup>153</sup> i sin argumentation for færre trin.

Det, skolen skal stræbe efter, er, at bringe alle elever nærmest de mål, der stilles<sup>46</sup>. En meget stor del af eleverne vil kunne nå disse mål .... Om de gør det på almindelig eller særdeles fremragende måde, er i denne situation underordnet<sup>154</sup>.

Der fremføres endelig det argument, at magthaverne bevidst ønsker differentieringer for at kunne legitimere den gældende magtfordeling i samfundet. Det kommunistiske partis repræsentant, Freddy Madsen, argumenterer således i sit indlæg: "Det er formentlig netop denne grundlæggende modsætning af interesser, der ligger bag debatten i dag. Kapitalisterne og deres talsmænd ser selvfølgelig tydeligt, at en karakterskala, der fremmer udviklingen af en enhedsskole, som fremmer, at også arbejderklassens børn får et større udbytte af deres skolegang, er i modstrid med de interesser de varetager"<sup>155</sup>. Her tolkes karaktergivningen ind i fordelingspolitisk kontekst og anerkender dermed ikke karaktererne som et neutralt redskab til hverken sortering eller vurdering af udbytte af læreprocesser. VS's repræsentant Steen Folke nuancerer denne opfattelse ved at se på karaktererne som legitimeringsværktøjer for den bestående sociale orden, der vel og mærke har den styrke, at hver enkelt oplever fordelingen som naturlig og retfærdig. Det sociale miljø i skolen og dermed omsorg for de kommende samfundsborgeres personlige udvikling fremhæves af Socialdemokratiet, der i sin argumentation lægger mest vægt på de skadelige virkninger, karaktergivning har for samarbejdet og for implementering af elevens medbestemmelse. Desuden anerkendes karakterer ikke som motivationsfaktor eller sorteringsredskab, men anses for et neutralt meddelelsesmiddel. I den efterfølgende folketingsdebat i december 1976 kommer der ikke nye argumenter på bordet, og debatten vil jeg rubricere som en taktisk manøvre fra undervisningsministerens side med henblik på at forhale beslutningerne om karaktergivningens fremtid. I den tredje folketingsdebat marts 1981 er begrebet intern evaluering blevet virksomt i karakterdebatten. Således argumenterer både Venstresocialisterne og Socialistisk Folkeparti for at erstatte traditionel karaktergivning og prøver med omfattende evaluerende samtaler mellem lærer/elev og mellem lærer/forældre. Argumenterne imod karaktergivningen hentes i det makropolitisk felt, idet fordelingen af karaktererne opfattes som nærmest automatiske genspejlinger af de klasse-mæssige og sociale strukturer. Folketingsdebatten i marts 1981 udgør slutpunktet for en selvstændig behandling af karakterspørgsmålet i Folketinget til dags dato. Men den politiske

debat slutter naturligvis ikke der, men optræder som systemevaluering. Hermed drages undervisningens og uddannelsernes kvalitet som en helhed ind i diskursen om vurderinger af elevpræstationer og løsrives dermed fra en pædagogisk praksis, men til gengæld knyttes den tættere til den pædagogiske og samfundsvidenskabelig forskning. Evaluering overgår da til at blive et meget bredere styrings-redskab, der ved siden af simpel effektmåling kan bidrage til kulturskabelse og organisatorisk udvikling og læring. Men går jeg tilbage til skolehverdagen og ser på, hvordan diskursen om karaktergivning og evaluering kommer til syne afhængig bl.a. af aktørsynsvinklen, vil det vise sig, om nogle af disse historiske overleveringer fra debatterne i 60'erne og 70'erne stadig holdes i live. Men først om udviklingen i 80'erne og 90'erne.

### 3.7. Karakterdebatten i 1980'erne og 90'erne

#### **Gymnasielærerne**

En hurtigt opslag i GLs medlemsblads register for perioden viser en stor og stigende interesse for evaluering og pædagogik. Men ikke som to sider af samme sag. Evaluering diskuteres i form af systemevaluering, mens karaktergivning reserveres til diskussioner om eksamensformer. I 1993 udgør martsnummeret af tidsskriftet "Uddannelse"<sup>156</sup> til et temanummer om evaluering. Det har fået den sigende titel: "Kattepotezonen: evaluering, kontrol, udvikling", hvilket tydeligt viser det spændingsfelt, hvori evaluering befinder sig. I forordet bringer redaktionen en undren: "Det er mærkeligt, at vurdering af undervisning og uddannelsesinstitutioner er så følsomt et emne. Alle mulige andre virksomheder må da finde sig i at blive kontrolleret, vurderet og målt på deres resultater"<sup>157</sup>. Redaktionen angiver mange gode grunde til, at det forholder sig således, og pointerer, at tilstedeværelse af forskellige interessenter i uddannelse skaber grobund for konflikter og dermed forvandler evaluering af uddannelsesstilbudene til en kattepotezone. Desuden påpeger redaktionen, at det for en lærer kan være omkostningsfyldt med selv nænsom kritik af undervisningen, fordi undervisning i modsætning til mange andre ydelser og varer kræver personligt engagement og mod til at sætte sin personlighed i spil<sup>158</sup>. Så kritik af undervisningen opfattes nemt som kritik af personen. Derfor håber redaktionen på, at evalueringsbølgens interne bølgeslag vil føre mere kollegialt samarbejde med sig. Professionelle team vil være bedre rustet til at indgå i dialoger om undervisningens kvalitet. Grunden til, at jeg her nævner disse mere psykologiske forhold, er, at bidragsyderne

til artikler i Gymnasieskolen stort set alle tager afstand fra eller kritiserer evaluering – både af systemer og undervisning. I en artikel analyserer fagkonsulent Claus Jensen forholdene i gymnasieskolen og giver følgende forklaring på modstand mod KUP- forsøg og systemevaluering:

Når undervisningsministeriets KUP – projekt ved lanceringen, blev mødt med så stor skepsis i gymnasieskolen, hang det ikke mindst sammen med, at de fleste lærere opfattede det som en renlivet kontrolinstans<sup>159</sup>.

Han giver følgende uddybende forklaringer. For det første dårlige erfaringer med en Bertel Haarder, der nedgjorde gymnasielærere som klynkende, dovne og forkælede. Og for det andet en opfattelse af projekterne som et slet skjult forsøg på at inficere undervisningssektoren med managementbranchens plastikord. Han fortsætter med en beretning om evaluering af sit eget gymnasium og når den konklusion, at evaluering og pædagogisk supervision kan højne kvaliteten på et gymnasium, hvis processerne afvikles og udvikles i en atmosfære af åbenhed og gensidig tillid. Det styrker lærerne at tale sammen om undervisningen, vanskelighederne og den gyldne time. Dette baner vejen for en opfattelse af undervisning og dermed karaktergivning som et anliggende ikke blot for den enkelte, men for professionen.

## **Forskningen**

To store empiriske undersøgelser præger forskningen af karaktersystemets betydning i gymnasieuddannelsen i 80'erne. Danmarks Lærershøjskole producerer ligeledes en række skrifter om evaluering, blot ikke om karaktergivningen. Herfra dog undtaget Finn Rasborg trebinds værk om evaluering. Karen Borgnakke<sup>160</sup> udgiver i 1996 sin systematiske analyse af den foreliggende litteratur omkring spændinger mellem intern og ekstern evaluering og bringer summativ evaluering på banen igen. Denne forholdsvis korte publikation er det mest teoretisk funderede forsøg på at sammentænke de to aspekter ved evaluering, der må siges at være til stede i skolesammenhænge: evaluering som kontrol og evaluering som læreproces. Den videnskabelige verden er i dette tidsrum mest optaget af systemevaluering. Men det nærværende projekt drejer sig om evaluering af elevpræstationer, så kun de indirekte virkninger af de teoretiske tankekonstruktioner kan påvises at have fået betydning for evaluering af elevpræstationer. Peter Dahler-Larsens opstilling af 'evalueringsmåder'<sup>161</sup> er et eksempel herpå. Her-

fra stammer fx pointeringen af, at interne evalueringer i form af brugerundersøgelser nærmest er værdiløse til generering af brugbar viden. Ligeledes at evaluering kan have en mere symbolsk betydning og derfor kan betragtes som en del af socialiseringen i et demokratisk og reflektivt samfund. Med hensyn til evaluering af den enkelte elevs udbytte er mappevurdering og dokumentation værd at fremhæve som forsøg på fornyelse. Endelig byder 90'erne også på en evalueringsforskning, der sammentænker samfundsudvikling og organisationsudvikling og indplacerer evalueringens rolle heri<sup>162</sup>.

I amerikansk evalueringsforskning tegner der sig det samme billede. Måske kan dog genudgivelsen af værket "Making the Grades"<sup>163</sup> tydes som en fornyet interesse for summativ evalueringens betydning for læreprocesser, magtforhold og relationer i det sociale felt.

Steinar Kvaales undersøgelse, "Spillet om karaktererne i gymnasiet" blev udgivet i 1981, men de empiriske data blev indsamlet og behandlet fra 1977 – 1980. Undersøgelsen er på en og samme tid en begyndelse og en afslutning. Fornyelsen består i de anvendte forskningsmetoder, nemlig forskningsinterview med elever og lærere. Undersøgelsen sætter på samme tid et punktum for karakterdiskussionen som sådan. Steinar Kvale arbejdede ud fra to hypoteser. Bivirkningshypotesen, der antager at: "Karaktergivningen påvirker den indlæringsproces, den måler, og det arbejdsmiljø, hvor indlæringen foregår"<sup>164</sup>. Heroverfor opstiller han termometerhypotesen: "Karaktergivningen har ingen indvirkning på indlæring eller arbejdsmiljø; den påvirker ikke den indlæring, den måler, mere end et termometer påvirker den kropstemperatur, det måler"<sup>165</sup>. Kvaales dokumenterer, at elever i høj grad er præget af karakteradfærd, hvilket betyder tilpasning til de enkelte læreres stil og normer for kundskaber. Disciplineringen udmønter sig i udvikling af forskellige karaktertaktikker såsom fedteri og spil. For det sociale miljø betyder det en strukturel betinget hierarkisering af elever og for indlæringen, at den bliver instrumentel. Indlæringen betegnes som instrumentel fordi den motivationsstruktur, karaktererne spiller op til netop karakteriseres som en ydre motivation i modsætning til en indre. Man lærer noget for at få gode karakterer eller af frygt for at få dårlige og er altså ikke drevet af interesse og nysgerrighed over for stoffet. Kvaales hovedkonklusion bliver, at karaktererne i skolen kan sammenlignes med løn på arbejdsmarkedet, og derfor kan socialiseringen i gymnasiet betragtes som en socialisering til arbejdsmarkedet.

Den anden store gymnasieundersøgelse: "Social differentiering og elevsituation i gymnasiet"<sup>166</sup> beskæftiger sig også med karakterernes betydning, men mere som en social sorterings- og klassifikationsmekanisme. En af de vigtigste konklusioner Palle Rasmussen og Erik Laursen når frem til er:

Hvor de unges fremtidige placering i klassestrukturen og den samfundsmæssige arbejdsdeling tidligere stort set var afgjort ved optagelsen i gymnasiet, bliver den nu for mange afgjort i løbet af gymnasietiden, eller måske endog først efter studenter/HF eksamen. Karaktersystemet er uden tvivl et vigtigt redskab i denne selektionsproces, og elevernes karakterscore er en vigtig indikator på, hvordan det går dem i selectionen <sup>167</sup>.

Forskergruppen ønskede svar på hvorledes gymnasiet gør unge indbyrdes forskellige eller mere forskellige, end de er i forvejen. Undersøgelsen er struktureret således, at køn og karakterscore klassificerer og skaber de grupperinger af elever, der inddrages i undersøgelsen. Der involveres mange sociale baggrundsfaktorer i undersøgelsen som forældrenes uddannelse, boligforhold og fritidsvaner. Forholdet til skolen belyses bl.a. gennem disse biografiske fortællinger. Skolens imødekommenhed og forventningsstruktur matcher bedre til nogle kulturelle og klassemæssige forudsætninger end andre, og netop disse forskelle kan langt hen ad vejen forklare de unges forskellige måder at opfatte og opleve skolearbejdet på. Den konkrete undersøgelse viste, at især piger fra gymnasiefremmede miljøer klarede sig bedre end forventet i gymnasiet. Projektet har været sprogfornyende i den gymnasiale hverdag ved skabelse af begreberne gymnasietætte og gymnasiefremmede miljøer. Grundlæggende betragtes karakterer i denne undersøgelse som et medium til registrering af forskelle – ikke kun forskelle i faglig kunnen og færdigheder, men forskelle i baggrundsmiljø transformeret til inderliggjort personlighedsstruktur, motivationsstruktur, personlig udstråling og holdninger. Det som Bourdieu kalder for habitus. Denne opfattelse af karaktererne videreføres i det nærværende projekt, men nu også med fokus på de mekanismer der optræder i selve skalaen og de historiske kontekster. Hermed sættes der også fokus på de indholdsmæssige glidninger, der sker med hensyn til opfattelse af, hvad man tror, man vurderer ved anvendelse af en karakter-skala.

Disse empirisk funderede undersøgelser beskæftiger sig med karaktergivning fra en sociologisk synsvinkel, hvilket befordrer erkendelse af, at problemstillinger kan dukke op i magtstrukturer, relationer, biografiske livsforløb, institutioners kultur osv., hvor aktørperspektiver indfanger de dynamiske elementer i udviklingen af fx karaktersystemet i brug. En fænomenologisk empirisk afhandling om forskelle mellem gymnasieelevers og voksenuddannelseselevers oplevelse af, hvilken betydning bedømmelse har for læreprocesser og det at

studere<sup>168</sup>, hører også til dette årti. Afhandlingen opererer alene med elevperspektivet og bekræfter pointer fra Erik Laursens og Palle Rasmussens [1984] empiriske undersøgelse. Jeg vil fremhæve betydningen af elevernes færdigheder i at afkode lærernes forventninger som den væsentligste. Også Steinar Kvaales [1981] fund af forskelle i læringsdybde og elevadfærd bliver bekræftet i denne svenske afhandling.

## **Det politiske felt**

I 1982 bliver Bertel Haarder (Venstre) undervisningsminister. Han besidder posten under skiftende borgerlige flertal helt frem til Socialdemokratiets valgsejr i 1992. I dette tiår bliver uddannelsespolitikken præget af begreber som effektivisering, faglighed, beslutsomhed og evaluering<sup>169</sup>. Der var ikke længere brug for at betragte uddannelse i sammenhæng med begreber som social arv eller intelligensreserve. Der er tale om dybtgående vendinger inden for offentlig virksomhed og i opfattelserne af, hvordan disse bedst styres. Decentralisering og kvalitetsstyring bliver tidens store mantra inden for uddannelsessystemet. Karaktergivning som fænomen blev behandlet som et ikke-tema på tilsvarende måde som social arv udgrænses som et ikke-tema i uddannelsesforskning og planlægning<sup>170</sup>.

Derimod vælter “evalueringsbølgen” ind over de forskellige dele af uddannelsessystemet. I det samme tidsrum udvikler samfundet sig til et postmoderne samfund, hvor fremskridtet mister sin uskyld og udvikling bliver et uomgængelige krav. Peter Dahler-Larsen påviser<sup>171</sup>, at evalueringsfiguren passer som hånd i handske med det ‘ustyrlige’ og refleksive i det postmoderne. I det følgende vil jeg kort fortælle historien om evalueringsbølgens konkrete forløb ind i gymnasieskoleregi for at undersøge, hvordan disse nye tankekonstruktioner blev præsenteret for gymnasieskolen, og hvordan de blev modtaget af aktørerne.

Bertel Haarder vurderer selv Danmarks deltagelse i internationale evalueringer fra 1991 som nogle af hans vigtigste resultater<sup>172</sup>. I marts 1989 påbegyndte direktoratet et stortilet kvalitetsudviklingsprojekt – i daglig tale forkortet til KUP. Hensigten stod at læse i kommissoriet:

1. Udvikling af retningslinier for Direktoratets skolebesøg. Hidtil har Direktoratets skolebesøg været foretaget af fagkonsulenter i de enkelte fag. Nu er Direktoratet interesseret i desuden at få erfaring med skolebesøg, der omfatter flere sider af skolens liv.....

2. Udvikling af interne kvalitetskriterier til brug for den enkelte uddannelsesinstitution. Ideen med dette projekt er at udarbejde faglige, pædagogiske og organisatoriske rammer for kvalitetsvurdering og – udvikling på den enkelte skole....<sup>173</sup>

Inspirationen til projektet stammede bl.a. fra USA, hvor rapporten “A Nation at Risk” om kvaliteten i det amerikanske uddannelsessystem havde vakt bekymring. Kvaliteten havde vist sig at være yderst ringe og USA ville ikke på længere sigt kunne klare sig i den internationale konkurrence. Her sker der en direkte sammenkædning økonomisk vækst, markedsandele og udviklingen af kvaliteten i uddannelsessystemer. Også Norge og England kunne melde om tilsvarende bekymrende resultater. I Danmark melder 30 skoler tilbage, at de ønskede at medvirke i projektet, hvilket bl.a. skyldtes fagforeningens opbakning. Evaluering, som det blev lanceret i ovennævnte kontekst, kommer tæt på nyere evalueringsteoretiske konstruktioner, såsom evaluering som læreproces og oplysende evaluering<sup>174</sup>. Både direktoratet og GL tog afstand fra en opfattelse af evaluering som kontrol. Men helt sikker har GL nok ikke følt sig, idet betingelserne for at deltage bl.a. var indflydelse på udformning af evalueringsmetoder og opstilling af kvalitetskriterier.

Det næste skridt i udbredelse af evalueringer blev taget med udgivelsen af et lille temahæfte<sup>175</sup>, der med afsæt i beskrivelser af god praksis samtidig fremlagde bud på kriterier for god kvalitet. I hæftet bliver evaluering kædet sammen med undervisningsdifferentiering. Evaluering anbefales som en metode til at undersøge elevforudsætninger, således at undervisningen kan justeres i forhold til enkelte elever og i forhold til grupper af elever eller hele klasser. Om karaktergivning anbefales det, at lærerne forholder sig til censorrapporter og løbende diskuterer kriterier for bedømmelser. Det bliver slået fast, at karaktergivningen er målorienteret, hvilket spiller op til lærernes færdigheder i at opstille mål og delmål for undervisningen. Samtidig beklages det, at den løbende evaluering af elevens udbytte – eventuelt selvevaluering – ikke er så udviklet.

Systematisk (selv) evaluering af undervisningsforløb er ikke et udbredt fænomen, men vinder efterhånden indpas som et værdifuldt supplement til den traditionelle karaktergivning<sup>176</sup>

Som det fremgår, anser udvalget med Direktør Uffe Gravers Pedersen som formand, evaluering som et redskab til løbende at forbedre undervisningen som et supplement til karaktergivningen og ser ikke problemer med sameksistens. Lærerne blev opfordret til at lægge megen omhu i karaktergivningen, idet afgangskoefficienter spiller så stor en rolle for studenternes fremtidige uddannelsesvalg.

Kvalitetsudviklingsprojekterne var kulturelt nyskabende og var med til at skabe en fælles sproglig ramme for udviklingen. Harry Haue skriver om dette:

Mange af de forhold, som hele kvalitetsprojektet handlede om, var i førmoderne og moderne tid en del af en veldefineret kultur, en del af en tradition, som alle både elever, lærere og ledelse forstod og derfor ikke behøvede at få skrevet ned. Den gymnasiale kultur var underforstået. Den kulturelle frisættelse havde undermineret de sidste rester af enhedskulturen, og administrativt var der med de nye gymnasie- og hf love indført "mål – og rammestyring", der gav de enkelte skoler større frihed fx fagprofil, supplerende aktiviteter og samarbejdsformer<sup>177</sup>

KUP – arbejdet resulterede i en række udgivelser, der gav beskrivelse og vurderinger af forskellige sider af skolernes liv og fag<sup>178</sup>.

Afslutningsvis vil jeg kommentere rapport nr. 9 i serien med titlen "Prøver og eksamen". Udvalget fik til opgave at sammenholde bekendtgørelser og love om eksamen og prøver med den eksisterende praksis og med fokus på bl.a. karaktergivning. Udvalget konkluderer, at 13-skalaen fungerer efter hensigten, og at de nedslidningstendenser, der var konstateret op gennem firserne, kunne tilskrives elevernes iver for af at yde en ekstra indsats af hensyn til egne uddannelsesplaner. Hypoteser som bedre eksamensfærdigheder og blidere bedømmelsesadfærd bliver også nævnt. Ellers er den mest bemærkelsesværdige pointe i undersøgelsen, at udvalget ikke ser sig i stand til i praksis at skelne helt mellem en norm- og målrelateret anvendelse af skalaen. Dette er den eneste ministerielle åbning over for et implementerings-spørgsmål, som jeg er stødt på i min læsning. Udsagnet vidner måske om, at central styring ikke længere kan betragtes som fjernstyring. I dette ligger der også anerkendelse af den lokale prægning.

Den radikale undervisningsminister Ole Vig tiltrådte embedet i 1993 og lagde ud med at klargøre amternes opgave i forbindelse med driften af gymnasierne. I et brev til alle amtsborgmestre skrev han: "Det er således ikke en farbar vej, at de enkelte amter pålægger sko-



lerne at fastlægge en målsætning for uddannelserne og undervisningen, fagligt og pædagogisk, og indsende den til godkendelse i amtet. Folketinget har gentagne gange fastslået, at uddannelse, undervisning og pædagogik er områder, der hører ind under den statslige kompetence. Amterne kan derfor ikke føre skolepolitik på det indholdsmæssige område<sup>179</sup>. Samme år understregede ministeren i en tale ved Rektormødet, at undersøgelse af egen virksomhed med henblik på forbedringer og forandringer skulle ske ad frivillighedens vej, og rutinemæssige afrapporteringer til centrale myndigheder kunne skade mere end at gavne. Det næste store bølgeslag i evalueringsbølgen blev projekt "Standard og profiler", der i modsætning til KUP-projekterne involverede alle landets gymnasier. Projektet blev lanceret som en naturlig forlængelse af de øvrige KUP – projekter. Endelig presser den internationale interesse for uddannelser også de danske myndighedsindehavere, bl.a. gennem formaliseret samarbejde i EU og OECD. Kvaliteten af uddannelse defineres som et generelt samfundsanliggende, idet: "Det er tydeligt, at uddannelsessektoren i disse år tillægges en særlig vigtig position i den samlede politik til sikring af velfærden"<sup>180</sup>. Temahæftet bringer også forslag til spørgeskemaer til lærer- og elevvurderingerne. Karaktergivning inddrages overhovedet ikke som et tema. Der spørges til evaluering, men kun til evaluering af undervisningen. Dette er dog bemærkelsesværdigt, al den stund at karaktergivning rent ressourcemæssigt fylder meget i lærernes arbejdstid, og al den stund at karakterer har elevernes almene bevågenhed.

Som afslutning om udviklingen i det politiske felt vil jeg inddrage endnu et skrift. I april 2000 var tidsskriftet "Uddannelse" blevet reserveret til at diskutere prøver og eksaminer. I en rammende artikel med titlen "Eksamen. Prøve eller prøvelse" betegner Undervisningsinspektør Mogens Hansen det nuværende eksamenssystem som et spejlbillede af industrisamfundet på grund af den høje grad af standardisering og ensartethed, hvormed eksamen afvikles. Standardiseringen skal bl.a. sikre, at aftagerne ved, hvad de unge kan, når de skal videre til næste station. I gymnasiet opnås kun 10 af de 30 karakterer på eksamensbeviset ved en prøve, resten er overførte årskarakterer. Form og indhold af forløbet af en eksamen er en afspejling af industrisamfundets ensartethed, og der er endog tale om stikprøvekontrol, der også kendes fra store produktionsvirksomheder. Men måske er den rutinemæssige, regelstyrede karaktergivning også et spejlbillede af industrisamfundet og kan da ved sin blotte tilstedeværelse fastholde nogle kulturelle mønstre og normer, der peger bagud i tiden og ikke frem. Dette berører Mogens Hansen ikke i sin artikel. Han stiller videre spørgsmål til, hvad der skal bedømmes ved en eksamen. Hvad med fx de sociale og personlige kompetencer? Ikke ulig sine forgængere behandles spørgsmålet med varsomhed. Samtidig med at udviklingen af de

personlige og sociale kompetencer, fx initiativ, selvstændighed, kreativitet, samarbejde og ansvarlighed opfattes som nødvendige forudsætninger for gennemførelse af et vellykket uddannelsesforløb, anser Mogens Hansen det ikke som ønskeligt eller nødvendigt at evaluere disse. I den før omtalte KUP rapport bliver denne problemstilling også drøftet, men konteksten var naturligvis en anden, da gymnasiebekendtgørelsen i 1991 kun indeholdt en overordnet beskrivelse af uddannelsens mål.

På det tidspunkt blev konklusionen på diskussionen: “Arbejdsgruppen vil gerne fremhæve, at der ifølge dansk kulturtradition er områder i uddannelsessystemet, som vægtes meget højt. En del af disse områder kan kun vanskeligt eller slet ikke måles. Der tænkes her på de menneskelige og personlige kvalifikationer, som uddannelserne hverken kan sikre eller dokumentere, men naturligvis tilstræbe at fremme (bl.a. ansvarsfølelse, psykologisk indføring, metodisk kreativitet, social årvågenhed og evnen til at engagere). Sådanne områder ønsker arbejdsgruppen ikke at nedprioritere<sup>181</sup>. Hvordan evalueringsgenstanden skal afgrænses er altså til stadig diskussion.

### 3.8. Sammenfatning

Anskuer jeg perioden som en helhed er det påfaldende så stærk traditionen synes at være. Traditionen der indebærer at bedømmelse af elevpræstationer fikseres til to parametre – begavelse og arbejdsindsats. Men samtidig artikuleres der især i 70'erne nye parametre, såsom undervisningens kvalitet og didaktik. Dertil kommer nye måder at anskue viden på, idet den bloomske taksonomi sammen med Tylers rationelt målstyret undervisning udfordrer forestillinger om, at viden er noget objektivt og derfor muligt at reproducere. Parametrene mødes dog i den nederste trin i den bloomske taksonomi, hvor viden i den objektive form er det væsentlige. Karakterskalaen og taksonomien forbindes i forestillingerne om, at de høje karakterer modsvarer af kundskabsstrukturer højt i den bloomske trekant.

Denne undersøgelse tjener bl.a. det formål at få etableret et overblik over, hvilke diskurser karaktergivning knytter sig til i sammenhæng med gymnasiets formål. Hvilke konstruktioner af forestillinger om elever, lærere, faglighed og socialisering, der har været på spil. Og til at danne et iagttagelsespunkt, hvorfra de aktuelle empiriske data analyseres og diskuteres. Det interessante er ikke i sig selv at få disse diskurser og eventuelle brydninger imellem dem identificeret, men at se på, hvilke subjektpositioneringer der efterlades som mulighedsrum for elever og lærere. Med en sådan rammesætning vil udsagn om evaluering-

kriterier kunne udfylde et konkret tomrum – nemlig at generere viden om, hvordan mulighedsrummene erobres af aktører i det sociale felt i dag.

Oversigt over diskurser (om, hvad den gode elev vurderes på) set gennem normative tekster

Tid og sted	Den gode elev	Diskurser
Den nye gymnasium 1958 – 1960 Læseplanudvalget	Ideologisk national/international orientering Kritisk sans og selvstændighed Intellectuelle evner i spil med medmenneskelige egenskaber Kundskabsfylde Modenhed Egnethed	Biologisk diskurs Velfærdsdiskurs Demokratisk diskurs
13-skalaen tilblivelsesproces Læseplanudvalget underudvalget	Normalfordeling af intelligensens spredning Straf og belønning Sortering sket fra begyndelsen Viden en statisk størrelse Fejlfinding Begavelse	Videnskabelig Statistik Menneske som maskine (Skinner)
13-skalaens anvendelse cirkulæret	Normalfordeling Kritisk sans og selvstændighed Fejltælling Redskab til "hver mand på rette hylde" Begavelse	Teknologi Biologisk Rationalitet
1960'erne regelsættet	Autoritær ansvarsfordeling Summativ evaluering	
1970'erne	Formativ evaluering Bortfald af autoritær ansvarsfordeling Medbestemmelse Vejledning	Dynamisk menneskesyn Viden
1980'erne og 90'erne	Systemevaluering Kvantitet	effektivitet
13-skalaen. Cirkulære fra 1995	Anvendelse af viden Sikkerhed Taksonomi	Rationalitet

I og med, at jeg ikke har påvist bortfald af diskurser, men blot identificeret nye elementer og nye tilkoblingsmønstre, kan der ikke forlods udelukkes nogle eller noget. Denne logik går igen ved opgørelse af resultater af de historiske undersøgelser af hele perioden.

**Oversigt over diskurser set gennem konkrete historisk undersøgelser.**

1960'erne	Diskurselementer Objektivitet Implementering Straf og belønning Egnethed	Diskursorden Teknologi
1970'erne	Subjektivitet Vejledning Sortering Proces Straf og belønning Relationelt Falsk bevidsthed Begavelse	Politisk
1980'erne og 90'erne	Individualisme Udvikling Naturalisering Kontrol Kompleksitet Biografi	Økonomi Socialisering Kommunikation

---

<sup>1</sup> Finn Wiederman. Den symbolske medspiller – det gymnasiale uddannelsesfelt som eksempel. *Tidskrift for børne- og ungdomskultur*. nr.40 1999.

<sup>2</sup> Reformen vedtages i Folketingen i 1960, men træder først i kraft 1963. Jeg bruger fremover årstallet 1960

<sup>3</sup> Carl Johan Bryld, Harry Haue, Knud Holch Andersen, Inger Svane: *GL – 100 år – skole – stand - forening*. København. 1990 s. 22 - 29

<sup>4</sup> Ove Korsgaard. *Kundskabskapløbet*. Kbh. 1999

<sup>5</sup> Knud Holch Andersen: Fremtidens Gymnasium – set fra 1960. *Uddannelseshistorie 2000*. 34 årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie. s. 61 - 68

<sup>6</sup> 1700 ud af 2000 gymnasielærere skrev under på en protestskrivelse. Carl Johan Bryld m.fl. *Ibid.*s.73

<sup>7</sup> Lov nr. 165.Lov om gymnasieskolen. 7. juni 1958

<sup>8</sup> *Ibid.* Afsnit 1 §1

<sup>9</sup> *Ibid.* Afsnit 1 §2

<sup>10</sup> *Ibid.* Afsnit 3 § 6

<sup>11</sup> Det nye Gymnasium. Betænkning nr. 269. Dette afsnit bygger på betænkningen, hvis andet ikke er opført

<sup>12</sup> Rigsarkivet samling af referater af læseplanudvalgets arbejde. Disse er benævnt UVM: Læseplansudvalget 27/2 59.For Gymnasiet. Pakkerne 1-6. Pakke nr.4: Korrespondancer

<sup>13</sup> BEK nr. 269 s.10

<sup>14</sup> Bekendtgørelse om Karakterskala. 4.februar 1963

<sup>15</sup> BEK nr. 269 s.5

<sup>16</sup> Carl Johan Bryld m.fl. *Ibid.* s. 81 - 101

<sup>17</sup> Ove Korsgaard. *Ibid.* Kap.3

<sup>18</sup> Carl Johan Bryld m.fl. *Ibid.* s. 92 - 93

<sup>19</sup> Carl Johan Bryld m.fl. *Ibid.* s. 81 - 101

<sup>20</sup> BEK nr. 269 s.13

<sup>21</sup> Sigurd Højby: *Betragtninger over gymnasiesituationen*. Gymnasieskolen nr.18. 1959 s. 733 -743

<sup>22</sup> Sigurd Højby. *Som jeg oplevede det*. Kbh. 1975.s. 137 - 141

<sup>23</sup> BEK nr. 292 af 6 september 1961

<sup>24</sup> Indledningen består af to afsnit: Indledningen (s.14 –19) og Almindelig del (s.20 –27)

<sup>25</sup> Jævnfør afskaffelse af mellemkole og indførsel af 8 + 9 skoleår, subsidært I,II,III realklasse

<sup>26</sup> Kunne ikke tage en realeksamen eller mellemkoleeksamen før 1558

<sup>27</sup> Marianne Winther Jørgensen: Diskursanalytiske strategier. Upubliceret manus. DPI. 2001 og Norman Fairclough: *Discourse and Social Change*. Oxford.1999

<sup>28</sup> *Ibid.* s.102

<sup>29</sup> *Ibid.*s.103

- 
- <sup>30</sup> Gymnasieskolen rekrutterede kun 6 % af en ungdomsårgang før 1963
- <sup>31</sup> Sigurd Højby: Som jeg oplevede det. Kbh. 1975
- <sup>32</sup> Modalitet udtrykkes ved hjælp af ordvalg som kan, bør, kunne, vil. Vagle m.fl. skelner mellem ekspressiv og interpersonel modalitet, hvilket svarer til de nævnte undersøgelsesområder.
- <sup>33</sup> Marianne Winther Jørgensen: Diskursanalytiske strategier. Upubliceret manus. DPI. 2001
- <sup>34</sup> Tilknytningen er stadig usikker. Som de eneste fag afholdes der ikke eksamen og karaktererne tæller kun halvt
- <sup>35</sup> Nyorientering mod USA og Europa efter DK indtræden I Nato 1949 betyder tilsvarende mindre orientering mod det nordiske element og samarbejde
- <sup>36</sup> Evner, begavelse, intelligens, intellektuel optræder som synonymmer i denne afhandling
- <sup>37</sup> Gymnasieloven af 7.juni. 1958. §2,stk 2
- <sup>38</sup> Betænkning nr. 269 s.21 sp.1
- <sup>39</sup> BEK nr. 269 s.21 sp.2
- <sup>40</sup> ibid s. 21 sp. 1
- <sup>41</sup> BEK nr. 269 s. 21 sp. 1
- <sup>42</sup> Jørgen Gleerup: Gymnasiet som subsystem i det offentlige system – om kulturelle samspil med myndigheder og elever. Jørgen Gleerup og Finn Wiedermann (red.):*Kulturens koder*. Odense. 1999. Og Knud Holch Andersen op.cit. [2000]
- <sup>43</sup> BEK nr. 269. s.22 sp.1
- <sup>44</sup> BEK nr. 269 s. 24 sp. 1
- <sup>45</sup> H.V. Brøndsted blev I 1963 udnævnt til professor I Biologi ved Kbh. Universitet. Han repræsenterede universitetet i undervalget om de almene fag
- <sup>46</sup> Rigsarkivet. UVM. Pakke nr. 1 + 2. Referater af plenummøder i læseplanudvalget.
- <sup>47</sup> Rigsarkivet pakke 1+2
- <sup>48</sup> Ibid.
- <sup>49</sup> Ibid.
- <sup>50</sup> Ibid.
- <sup>51</sup> Ibid.
- <sup>52</sup> Sigurd Højby: Betragtninger over gymnasiesituationen. *Gymnasieskolen nr. 18* 1959. s.734 - 747
- <sup>53</sup> BEK nr. 269 s. 27 sp. 2
- <sup>54</sup> Rigsarkivet pakke 1+2
- <sup>55</sup> Flere forskellige modeller blev diskuteret. Fælles var for dem var 9 trin og med størst progression i den øverste ende af skalaen.
- <sup>56</sup> Rigsarkivets pakke nr. 1 + 2. Møde nr.2.
- <sup>57</sup> Ibid. s.2
- <sup>58</sup> Ibid.s.6
- <sup>59</sup> Ibid.s.6

- 
- <sup>60</sup> Ibid.
- <sup>61</sup> Ibid.
- <sup>62</sup> Mødereferat nr.3. s.2
- <sup>63</sup> Erik Thomsen: Nogle problemer ved vurdering og karaktergivning. *Pædagogisk tidsskrift nr. 9. 1957* . s. 385 - 407
- <sup>64</sup> Ibid s. 2
- <sup>65</sup> Ibid s.1
- <sup>66</sup> Rigsarkivets pakke nr. 1+2
- <sup>67</sup> Den indkaldte medarbejder i Tysk
- <sup>68</sup> Ibid s.4
- <sup>69</sup> Rigsarkivet pakke nr.4. Brev 1/10 1960 til læseplansudvalget for gymnasiet.
- <sup>70</sup> Vagn Skovgaard - Petersen: *Skolens karakter – og elevens karakter*. Fra festskrift til Hans Vejleskov 23. november 1995. DLH. Kbh. 1995
- <sup>71</sup> Svend Åge Madsen: *Pædagogisk Tidsskrift nr. 4 1954*
- <sup>72</sup> Mødereferat 2 s.2
- <sup>73</sup> Ibid.
- <sup>74</sup> Vagn Skovgaard - Petersen op.cit. s. 224
- <sup>75</sup> Ibid. s.4
- <sup>76</sup> Ibid. s.4
- <sup>77</sup> Peter Plant. *Fodfæste. Dansk uddannelses - og erhvervsvejledning 1886 – 1996*. Kbh. 1996. s. 20 - 23
- <sup>78</sup> Ibid s. 40 - 44
- <sup>79</sup> Haase: Læreren kommer – danske forfattere om skoletiden fra H. C. Andersen til Jane Aamund. DL. 1999 s.112
- <sup>80</sup> En Rektor Rubinstein på Øregårds Gymnasium forbindes med 13-skalaen, men jeg har ikke kunne verificere denne oplysning. Rubinstein var forretningsfører i GL i perioden 1947 – 50 og næstformand fra 1951 – 56. Desuden cand.mag. i matematik, fysik, kemi, astrologi.
- <sup>81</sup> Folketingtidende 1964B s.4863 d. 3.4 1964
- <sup>82</sup> Ibid
- <sup>83</sup> Ibid
- <sup>84</sup> Cirkulære af 6 februar 1963
- <sup>85</sup> Ibid
- <sup>86</sup> Ibid.
- <sup>87</sup> Ibid
- <sup>88</sup> Ibid
- <sup>89</sup> Ibid
- <sup>90</sup> Ibid
- <sup>91</sup> BEK nr.123. 1964

- 
- <sup>92</sup> Udsendt d. 20/7 1967. Cirkulære nr. 139
- <sup>93</sup> Lærerforsamling er betegnelsen for et møde mellem en klasses lærere og rektor.
- <sup>94</sup> BEK nr. 171
- <sup>95</sup> BEK nr. 322 16. juli 1971 og BEK nr.171 12. marts 1973
- <sup>96</sup> Ibid.
- <sup>97</sup> Loven om gymnasieskolen 9. juni 1971
- <sup>98</sup> BEK nr. 171. 1973
- <sup>99</sup> Ibid.
- <sup>100</sup> Erik Albæk: *Fra sandhed til information*. Akademisk forlag.1988.
- <sup>101</sup> BEK nr. 513 af 22/6/1995 §3
- <sup>102</sup> Med undtagelse af karaktererne 7 og 9
- <sup>103</sup> Ibid.
- <sup>104</sup> Ibid.
- <sup>105</sup> Erik Damberg (red.): *Pædagogik og perspektiv*. s.80. Munksgaard. 1994
- <sup>106</sup> BEK nr. 411 af 31.maj. 1999
- <sup>107</sup> Dog ser det ud til at de almendannende og studieforberevende elementer ikke nævnes i loven om gymnasieuddannelsen 1977. LBK. Nr. 370. 28.Juni 1977
- <sup>108</sup> LBK nr. 613 af 18/08/98
- <sup>109</sup> Ibid.
- <sup>110</sup> BEK nr. 411
- <sup>111</sup> 1960'erne er her i fremstillingen ikke forsynet med aktørvinklen politikerne, fordi den vinkel er dækket ind i den historiske undersøgelse af læseplan- og karakterudvalgets arbejde.
- <sup>112</sup> Redaktionen: *Karakterskala. Gymnasieskolen nr. 15* . 1963
- <sup>113</sup> Melchior: Nogle betragtninger over den nye karakterskala. *Gymnasieskolen nr. 18*. 1963
- <sup>114</sup> Ibid. s. 1245
- <sup>115</sup> Ranche – Madsen: Nogle bemærkninger i forbindelse med den nye karakterskala. *Gymnasieskolen nr. 22* . 1963
- <sup>116</sup> Ibid.
- <sup>117</sup> Ibid.
- <sup>118</sup> G. Rasch var ansat ved instituttet som konsulent i matematisk psykologi
- <sup>119</sup> Den samme skelnen som Erik Thomsen anvendte ved møde i Karakterudvalget i 1959
- <sup>120</sup> Pædagogisk Tidsskrift 1964 ( første nummer i kalenderåret)
- <sup>121</sup> se kap.3
- <sup>122</sup> Finne Rasborg: Produkt og proces. *Uddannelse 69 nr.7*. 1969 s. 332
- <sup>123</sup> Finn Rasborgs udtryk
- <sup>124</sup> Ibid. s. 334
- <sup>125</sup> Steinar Kvale: *Spil i Gymnasiet*. Munksgaard. 1981 og Jørgen Husballe: Evaluering i Erik Damberg



---

(red.): *Pædagogik og perspektiv*. Munksgaard 1994.

<sup>126</sup> Ibid. Jesper Jensen: Prøver – prognoser – selektion. s.338

<sup>127</sup> Ibid. s. 339

<sup>128</sup> Man diskuterede om intelligensprøver skulle supplere standspunktsprøver, derfor denne sammenstilling.

<sup>129</sup> Ib Fischer Hansen, Ole Jellingsøe, Aase Jürgensen, Tove Barfoed Møller, Jørgen Pantmann, Knud Lindum Poulsen og Anders Østergaard.

<sup>130</sup> Temanummer. Gymnasieskolen s.1326

<sup>131</sup> Ibid. s. 1326

<sup>132</sup> Begrebet selvevaluering ignoreres stort set op gennem 70'erne og 80'erne, men dukker op igen i 90'erne.

<sup>133</sup> Stefan Hopmann ved ph.d. seminar 2003, Institut for Læring, Aalborg Universitet.

<sup>134</sup> Ralph Tyler, : *Undervisningsplanlægning*. Kbh.1974

<sup>135</sup> Ibid. s. 1330

<sup>136</sup> Ibid.s.1357

<sup>137</sup> Ibid.s. 1357

<sup>138</sup> Finn Rasborg, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red.): *Evalueringsproblemer*. Munksgaard. 1977

<sup>139</sup> Sven Thyssen: Nogle træk ved karaktersystemets historie s. 14. Ibid. *Evalueringsproblemer*

<sup>140</sup> Jesper Jensen: Om nytten af karaktergivning. Ibid. *Evalueringsproblemer*

<sup>141</sup> se afsnittet om 60'erne

<sup>142</sup> Jesper Jensen: Om nytten af karaktergivning s. 16 – 18. Ibid. *Evalueringsproblemer*.

<sup>143</sup> Steinar Kvale. Op.cit. 1981

<sup>144</sup> Ibid s. 18

<sup>145</sup> Ibid. s.18

<sup>146</sup> Her er tale om falsk bevidsthed som hovedforklaring

<sup>147</sup> Ibid s. 22

<sup>148</sup> Ibid. s.21

<sup>149</sup> Finn Rasborg: *Internt evaluering 2. Hvad evalueringer styres af?* s. 25. Danmarks Pædagogiske Institut. 1986

<sup>150</sup> Howard S. Becker, Blanche Geer, Everett C. Hugdes: *Making the Grades*. 1995. En af denne empiriske undersøgelses hovedresultater er at det administrative niveau langt hen ad vejen er hovedårsagen til at karaktersystemet udvikler sig og opretholdes.

<sup>151</sup> Ibid. Finn Rasborg. s.26

<sup>152</sup> Ibid. *Finn Rasborg*. s. 31. Undervisningsudvalgets betænkning af 6/6/75.s.4 sp.1

<sup>153</sup> Formand for det underudvalg der arbejdede med karakterskala

<sup>154</sup> Stærkt inspireret af Benjamin Bloom: *Mastery Learning*.

<sup>155</sup> Ibid. *Finn Rasborg*. op.cit. s. 33. Weekendavisen 19 marts 1976

- 
- <sup>156</sup> Dette nummer indeholder flere artikler skrevet af gymnasielærere, derfor dette valg
- <sup>157</sup> *Uddannelse* marts 1993. s. 113
- <sup>158</sup> Michael Scriven skriver om det samme fænomen
- <sup>159</sup> *Uddannelse*. Claus Jensen: Du skal holde din gudstjeneste – om KUP og svenske præster. s. 123. 1993
- <sup>160</sup> Borgnakke, Karen: *Evalueringens veje og vildveje. Begreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol*. Kbh. 1996
- <sup>161</sup> Peter Dahler-Larsen,: *Den syvende evaluering mulighed: skolens virkelighed ændres umærkeligt*. Odense. DL: *Vi lærer for livet – hele livet*. Odense. 1999
- <sup>162</sup> Forskere som Erik Aalbæk Jensen og Peter Dahler-Larsen.
- <sup>163</sup> note 146
- <sup>164</sup> se note 123
- <sup>165</sup> *ibid.*
- <sup>166</sup> Erik Laursen og Palle Rasmussen : *Social differentiering og elevsituation i gymnasiet*.1988
- <sup>167</sup> Palle Rasmussen: *Dygtige drenge: Drenge med høje karakterer i gymnasiet*. s. 3 – 4. Aalborg Universitetsforlag. 1988.
- <sup>168</sup> Per Anderson. *Att Studera och bli bedömd*. Ph.d. Linköping.2000
- <sup>169</sup> Erik Albæk Jensen: *Evaluering i Danmark: rationalitet eller politisk våben?* Artikel.
- <sup>170</sup> Palle Rasmussen. *Arbejdsrapport nr. 27*. SFI. Tema om social arv s.2. Online publikation.
- <sup>171</sup> Peter Dahler – Larsen: *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag. 1999.
- <sup>172</sup> Kurt Johansen: *Undervisningsministre. Uddannelse*. 1998.
- <sup>173</sup> Harry Haue: *Kvalitetens vogtere*. s.378. UVM. 1998
- <sup>174</sup> Peter Dahler – Larsen: *op.cit.* 1999
- <sup>175</sup> UVM. Gymnasieafdelingen. *Tegn på kvalitet I gymnasiet, på studenterkurser og hf.* 1993
- <sup>176</sup> UVM. Gymnasieafdelingen. *Tegn på kvalitet I gymnasiet, på studenterkurser og hf.* s. 27 – 28. 1993
- <sup>177</sup> *Ibid.* Harry Haue. s. 378
- <sup>178</sup> Udgivelserne er blevet kaldt Bregneserien ( på grund af en bregne på forsiden som gennemgående billede) og rummer titler som: Mål og Med, Mundtlighed, Fransk i Danmark, Prøver og eksamen.
- <sup>179</sup> Harry Haue. *Op.cit.* s. 371
- <sup>180</sup> *Standarder og profiler. Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelser for gymnasiet og hf.* s. 6. Team 52. UVM. 1997
- <sup>181</sup> Temahæfte: *Prøver og eksamen*. s. 17. UVM. 1991

## 4. Karaktergivning aktuelt

### 4.1. Indledning

Den historiske undersøgelse af udviklingen i perioden 1958 – 2000 førte til identifikation af forskellige diskurser og dokumentation af oprindelsen af forskellige procedurer. Dette danner afsæt for en senere diskussion af traditioner og eventuelle anakronismer og usamtidigheder i den aktuelle skolehverdag.

Formulering af en analysestrategi i stedet for blot analyseredskaber realiserer mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, idet en analysestrategi netop udtrykker den kompleksitet, der forlods accepteres som uomgængelig, når flere synsvinkler anlægges på den samme samling af empiriske data. Dertil føjer sig accept af, at analyserne og empirien selv er ‘født’ som en iagttagelse af iagttagelse og derfor vil generere viden, der er konstrueret og kun er sand inden for den opstillede kontekst. Den empiriske undersøgelse anvendes eksemplarisk. Den kompleksitet, som karakterspørgsmålet er indlejret i, nødvendiggør en sådan strategi. “The connection between assessment and learning is too multi-faceted and related to the whole of teaching and learning to be able to be dealt with in isolation. We have to tackle it by taking a holistic and systemic view of teaching, learning and assessment”[ Bourd 1995].

Karaktererne har to sider - en yderside og inderside. Indersiden knytter sig til undervisning og læreprocesser (med alt muligt indhold) samt til regulering af skiftende diskurser om relevant viden eller socialisering. Ydersiden knytter sig til den politiske arena og fungerer som et fordelingspolitisk værktøj til fordeling af adgang til anerkendt viden og til transformation af indholdsmæssige mål med uddannelserne. Herunder hører det administrative niveau, der rent praktisk har til opgave at få de forskellige funktioner til at gå op i en højere enhed, og derfor er indrettet både med inderside og en yderside. Dette er evaluering som rangordning. På grund af karakterernes dobbeltkarakter har jeg defineret evaluering således, at denne dobbelthed indfanges og kan eksponeres, som det er sket i de teoretisk afsnit, og som det vil ske i de følgende analyser af det empiriske materiale. Analyserne er hver forberedt gennem en række spørgsmål, som tager afsæt i de tre iagttagelsespositioner og problemformuleringen.

Det vil sige, at læseren nu kommer med på den rejse, jeg har foretaget i den empiriske datasamling – en rejse, hvor ruten overordnet er planlagt til at følge de veje, der angives i og med analysespørgsmålene. Hvert hovedtema indledes som her med formulering af disse ana-

lysespørgsmål. Når jeg vælger denne fremstillingsform, hænger det sammen med mit videnskabssteoretiske udgangspunkt med dets vægt på gennemsigtighed af analyserne. Valg af videnskabssteoretisk platform betyder, at også receptionsprocesser må tænkes med, når validiteten af den nye viden skal vurderes.

Den postmoderne bevægelse bort fra viden som svarende til den objektive virkelighed og hen imod viden som social virkelighedskonstruktion indebærer, at vægten forskydes fra observation af, til samtale og samhandling med en social verden<sup>1</sup>.

Hvor meget skal der med for, at dokumentationen er i orden, og hvordan formidles den energi, hvert interview og hver observation bærer i sig? Det er spændende at læse ordrette uddrag fra forskerens værksted. Det tilfredsstillende en basal nysgerrighed hos læseren. Men der er også et etisk hensyn at tage til de anonyme observerede og interviewede personer. Dilemmaerne har jeg løst ved at være omhyggelig med kildehenvisninger, hvilket konkret vil sige tydelig angivelse af båndnummer og side.

## 4.2. Karaktergivningens karakter

Strategiens hjørnesteen er begreberne summativ og formativ evaluering. Og overordnede bestemmelser af, hvad der karakteriserer evaluering. Som påvist i det historiske afsnit har interessen i perioden især samlet sig om at udvikle teori og praksis om den formative evalueringens betydning i læreprocesser. Formativ evaluering og kontrol klinger ikke godt sammen. Forskning i den summative evaluering har udmøntet sig i bl.a. en testindustri, costbenefit analyser og evidence-based evaluation. Interessen for eksamensformer har de sidste år været støt stigende. Derimod har interessen for forskning i karaktergivning betragtet som en evalueringsmetode ikke været særlig stor.

I den gymnasiale skolehverdag, hvor lærerne siden 1971 har været underlagt handlingstvang med hensyn til at praktisere både formativ og summativ evaluering under uddannelsesforløbet, oven i købet underlagt helt faste procedurekrav, er det altafgørende for den måde, dette praktiseres på, om den pågældende lærer og/eller institution definerer karaktergivning som summativ eller formativ evaluering. Hvis en lærer betragter karaktergivning som hoved-

sagelig summativ evaluering, så må vedkommende varetage sine forpligtigelser med hensyn til at yde vejledning til den enkelte i faglige og arbejdsmetodiske spørgsmål på anden vis end ved blot at give karakterer. Dette kan fx ske gennem samtaler, feedback på skriftligt arbejde eller mundtlige oplæg. Hvis læreren opfatter karaktererne som både formative og summative, stiller sagen sig anderledes, idet forpligtigelserne om at yde vejledning og give en bedømmelse sker i en og samme handling. Karen Borgnakke stiller denne uklarhed på spidsen, når hun skriver:

Produktet: viden/øget viden, kan løsrives, men er dog fortsat uløseligt bundet til subjektet og til den fortsatte (livslange) bearbejdningsproces. Hvad vi empirisk kan indkredse om dette produkt står og falder med, hvor meget subjekterne og deres produkter vil give fra sig – om produktet og dets tilblivelsesproces. I den forstand bliver noget af det mere interessante ved "produktet", hvad det fortæller om "processen"[Karen Borgnakke.1996 s.27]

Et logisk spørgsmål bliver da – hvilke processer? Er der tale om elevens læreprocesser (inkluderende socialisering og identitet), giver udsagnet mening, idet kun den del af læreprocesserne, der kan eksponeres som et produkt (aktivitet i klassen, prøver, oplæg, skriftlige produkter), kan gøres til genstand for bedømmelse. Denne betydning genfindes i det mest gennemgående lærerudsagn i interviewene, nemlig: "Hun siger ingenting". Måske kan lærernes vurderings- og beslutningsprocesser i forbindelse med afgivelse af hver eneste karakter føre os på sporet af processerne. Ganske vist med en objektivisering af elevens kunnen til følge, men da objektiveringen ligger som et væsenstræk ved alle forsøg på standardisering, vil et fokus herpå blot forstørre og ikke ændre objektiveringen. Vi har ikke adgang til, hvad eleven *i virkeligheden* kan eller har lært, men kun til de vurderings- og beslutningsprocesser, der resulterer i en konkret karakter. Den selv samme situation befinder læreren sig i, når vedkommende vælger at anvende karakterer som udgangspunkt for vejledning, altså insisterer på at tolke formative elementer ind i karaktergivningen. Begrundelserne for de enkelte karakterer indeholder vidnesbyrd om lærerens vurderinger af elevens læreprocesser, og disse kan være mest præget af det kvantitative (hvor meget eller hvor tit deltager eleven i undervisningen?) eller af det kvalitative (hvilke taksonomiske niveauer er synlige i elevens deltagelse?). Og selvsagt af begge dele. Karaktererne anvendes også pædagogisk, hvilket ikke kan undre, eftersom den pædagogiske anvendelse har været en del af diskursen i hvert fald siden 13-

skalaens fødsel. Men helt konkret betyder det, at der foruden de nævnte vurderings- og beslutningsprocesser også kan løbe parallelle vurderingsprocesser, der eksplicit angår elevens arbejdsmoral. Hvis samtaler eller karaktererne i sig selv skal kunne siges at blive anvendt formativt, må det kunne sættes i forbindelse med elevernes fortolkninger af disse fænomener. Og når evalueringssamtaler affærdiges som noget, der bare skal overstås, eller karaktererne bare opfattes som nogle tal, kan det med en vis rimelighed hævdes, at evalueringen absolut ikke bærer den formative evalueringens kendetegn: at være innovativ i forhold til læreprocesser. Men hvis indholdet i samtalerne sætter skub i nye betydningstilskrivninger, fx en ny forståelse af opgavens karakter eller af egne styrker og svagheder i beherskelse af stoffet, da vil samtalerne eller karakteren være retningsgivende eller endog handlingsanvisende. Ovenstående begrundet formuleringen af følgende evalueringsspecifikke analysespørgsmål.

- Hvilke formative elementer indgår i læreres begrundelse af karakterer?
- I hvilke 'rum' udfolder læreres vurderings- og beslutningsprocesser sig? Triangulering mellem observationer af undervisning, verbale formuleringer af begrundelser samt observationer af evalueringssamtaler med fokus på identifikation af formative elementer.
- I hvilke 'rum' udfolder elevens fortolkning af karakterer sig? Triangulering af elevens opfattelse af, hvorfor de har fået konkrete karakterer, sammenholdt med læreres begrundelser og observation af samtalerne med henblik på identifikation af formative elementer.
- Hvordan er relationerne mellem kvantitative og kvalitative evalueringskriterier?
- Hvordan praktiseres håndteringen af uklarheder med hensyn til en mål- og normorienteret anvendelse af 13-skalaen? Dette gælder både lærere og elever.
- Hvordan praktiseres håndteringen af uklarheder mellem pædagogisk anvendelse og stringente objektive vurderinger af kunnen? Dette involverer spørgsmålet om, *hvad* der vurderes, og sammenhængende hermed, hvad eleverne opfatter, der bliver vurderet.

De kilder, der ligger til grund for arbejdet fra denne iagttagelsesposition, er først og fremmest forskningsinterviewene med lærere og elever. Dertil kommer observationer af undervisningen

og evalueringssamtalerne. Der er tale om tværgående analyser, hvilket betyder, at interviewene er lagt ved siden af hinanden og filtreret for udsagn, der kan bidrage til at finde svar på de stillede spørgsmål. Evalueringsskriterierne optræder på to måder i interviewene<sup>2</sup>. Først spørger jeg til interviewpersonens forestillinger om evalueringsskriterier. Spørgsmålene er nogenlunde enslydende uafhængig af aktørvinklen, idet jeg meget ligefremt spørger om, hvad læreren finder vigtigt, når vedkommende vurderer elevens standpunkt og tilsvarende spørger eleven om, hvad vedkommende tror, lærerne lægger vægt på ved fastlæggelse af en karakter. Den anden kilde er formidling af konkrete begrundelser for konkrete karakterer. For elevinterviewene gælder dette også, blot med den forskel, at jeg spørger til deres (egen) begrundelse. Når jeg fx spørger: "hvorfør tror du, at du har fået 8 i tysk" er svarene typisk en blanding af, hvad læreren har givet som begrundelse, alternativt hvad eleven *tror*, læreren ville have sagt, og så elevens egne refleksioner. Den sidstnævnte del kan implicere fx vurderinger af eget velbefindende og indsats, lærerens undervisning, fagene og de andre i klassen. Og så naturligvis vurderinger af egen kunnen. I disse refleksioner har der vist sig en generel vanskelighed, idet det er uhyre svært for de elever, jeg har interviewet, at skelne mellem egen opfattelse af deres kunnen og lærerens syn på samme. Den objektivisering eller standardisering, der ligger som intention ved karaktergivning, betyder grundlæggende, at de elever, jeg har interviewet, har haft svært ved at vurdere deres egen kunnen eller i hvert fald svært ved at sætte ord på. Når de så siger noget, bærer ordvalget stærkt præg af 'lærersprog' og kan tolkes som elevens måde at vokse ind i skolekulturen eller praksisfællesskabet på.

Et af de gennemgående hovedspørgsmål i interviewene drejer sig om forestillinger om den ideelle gymnasieelev. Disse svar spiller sammen med eller danner kontekst for vurderinger eller fortolkninger af de opfattelser, eleven senere i interviewet udtrykker om, hvordan karaktererne bliver til og deres vurdering af de konkrete karakter. Lærernes fortælling om, hvad de sætter pris på i deres arbejde, og hvad de anser for betydningsfuldt og meningskabende for dem, danner tilsvarende konteksten for fortolkning og vurdering af udsagn om, hvad de lægger vægt på i karaktergivningen. På den måde anvender jeg delvist interviewene horisontalt<sup>3</sup> og i egen ret, hvilket højner validitet af mine fortolkninger og vurderinger. Den forholdsvis høje validitet opnås ved anvendelse af en bestemt interviewteknik, hvor jeg konsekvent søger bekræftelser eller afkræftelse af fortolkninger af udsagnene *på stedet* og dermed indlejrer dem i den videre dialog. I denne proces emergerer der naturligvis også modsigelser og 'løse ender'. Modsigelserne kan knyttes til problemstillingerne i sig selv, fx viser uklarhederne om en mål - eller normorienteret anvendelse af karakterskalaen sig i en sådan

form. De 'løse ender', fx tankegange, der ikke gøres færdige eller meget flertydige udsagn, skaber et stort spillerum for mine fortolkninger, og dermed kan de tages til indtægt for den kompleksitet, karaktergivning er karakteriseret ved. Efter disse indledende bemærkninger vil jeg nu gå over til at besvare de evalueringsteoretisk inspirerede analysespørgsmål.

## Summative og formative elementer i karaktergivningen

For at udsagnene kan kodificeres som udtryk for en formativ evaluering, må de indeholde forestillinger om, at en konkret elev eller elever generelt *lærer* noget af at få en konkret karakter eller af at få karakterer generelt. Kun to af de lærere, jeg har interviewet, opfatter karaktergivning rent summativt, således som evalueringsformen oftest karakteriseres inden for litteraturen om emnet. Så spørgsmålet lyder: *Hvad forestiller lærerne sig, at eleverne lærer ved at få karakterer?*

Eleverne skelner mellem formative og summative elementer ved at skelne mellem, hvad de opfatter som rent faglige bedømmelser, og hvad de opfatter som en bedømmelse med konnotationer. Der løber her parallelt en tydelig skillelinje mellem bedømmelser af det skriftlige og det mundtlige arbejde. Dette gælder både for lærere og elever. Men ikke entydigt, da både lærere og elever tillægger manglende skriftlige besvarelser betydning som et element i konkrete beslutningsprocesser, den fører frem til en karakter. Elever og lærere tolker også for sent afleverede opgaver ind i denne kontekst. I de forholdsvis korte tidsrum, der er mellem karaktergivningsrunderne (november, februar og april/maj), er det ikke usædvanligt, at fx to stile udgør det formelle bedømmelsesgrundlag, og når den ene så mangler, kan det få betydning for karakteren. Dette kan af elever opfattes som en ren straffeforanstaltning og bliver da belagt med voldsom vrede eller oplevelse af at være behandlet urimeligt eller uretfærdigt. "Det er, fordi jeg ikke når at aflevere til tiden simpelthen. Jeg afleverer næsten altid en 2-3 dage for sent, og jeg har ligget på et 9 tal før, og det er sådan lige så stille gået ned på først 8 som straf og så på et 7 tal som straf"<sup>4</sup>. Andre tolker det som en konsekvens af egne valg og modtager derfor karakteren i den ånd. Man har så sige selv bedt om det og ved, at karakteren kan ændres ved en omprioritering af tiden. Læreren begrundes det med ønsker om *at lære* eleven at aflevere opgaver til tiden. Så det formative element knytter sig til opdragelse<sup>5</sup>. Lærere, der ikke lader manglende afleveringer spille en rolle, medtænker fx prøver foretaget i klasserummet i deres bedømmelsesgrundlag og kan derfor legitimere eller komme udenom at



lade forsømmelser spille en rolle. "Det burde jo spille en rolle ved fastsættelsen af hans karakter, men så går abekatten hen og scorer mere i prøven end så mange andre, men det *skal til* at spille en rolle, at han ikke afleverer"<sup>6</sup>. Som det fremgår, kan der spores en vis usikkerhed hos læreren om denne fremgangsmåde. Er det i orden at lave en stringent faglig bedømmelse, eller er det mere korrekt embedsudførelse at lade elevens forsømmelighed spille en rolle?

Som det fremgår af disse eksempler, er der et stort spillerum for den enkelte lærer til selv at afgøre, hvor meget de opdragende elementer skal tænkes med i vurderingsprocesserne. Det leder frem til begrebet pædagogiske karakterer, der i høj grad er knyttet til og skabt i praksisfeltet. Som jeg har påvist, var det vigtigt allerede i 1959 for nogle af karakterudvalgets medlemmer, at skalaen blev skabt således, at det fortsat ville være muligt at anvende karaktererne pædagogisk. Konkret betød det formulering af kravet om mange trin på skalaen. Det skulle være sådan, at eleverne forholdsvis let skulle kunne bevæge sig fra en karakter til en anden. Tankegangen kan betegnes som behavioristisk, hvilket vil sige, at straf og belønning anses for at være dynamiske kræfter i læreprocesser. Karaktererne optræder her som henholdsvis pisk og gulerod og formodes at regulere først og fremmest arbejdsindsatsen kvantitativt. De pædagogiske karakterer defineres ved at indeholde konnotationer, der antages at sætte skub i læreprocesser, der via samtaler kan gives en retning. Men det kan også overlades til eleven selv at regne konnotationens betydning ud (som ovenfor), og dermed overlade det til eleven selv give den retning. Dette er selvfølgelig en usikker affære, fordi eleven kan fortolke karakteren frit og derfor helt undgå at få øje på konnotationer eller belægge den med en helt anden mening end den af læreren tilsigtede. Derfor spørger jeg eleverne, om de har modtaget pædagogiske karakterer og lærerne, om de anvender dem. I materialet er der eksempler på lærere, der i deres selvforståelse helt afstår fra at anvende pædagogiske karakterer, og lærere, der offensivt gør det modsatte. Begrebet er som begreb stort set ukendt for elever, men der er stor bevidsthed om, at karaktererne kommenterer meget andet end det faglige. Så spørgsmålet skulle måske i stedet lyde, om ikke alle karakterer under uddannelsen er pædagogiske. Jeg vil i det følgende fremstille anvendelse af pædagogiske karakterer i et kontinuum med yderpunkter i 'bruger slet ikke' til 'næsten udelukkende'. Det ene yderpunkt repræsenteres ved lærere, der som fortsat har at anvende karakterskalaen summativt.

## Summativ karaktergivning i praksis

Som jeg nævnte i indledningen til dette afsnit, tænker to af de interviewede lærere på karaktergivning som en summativ evaluering. Når de giver karakterer, er det med det formål at oplyse eleverne om, hvordan de vurderer elevens udbytte af undervisningen. Slet og ret elevernes faglige standpunkt. Summativ evaluering defineres jo netop som produktorienteret. Den ene af disse lærere er meget omhyggelig med at etablere et solidt bedømmelsesgrundlag og være meget synlig i sin rolle som bedømmer. Vedkommende arbejder systematisk med turnusordninger til fordeling af taletid og fordeling af tid, hvor den enkelte elev udelt får lærerens opmærksomhed. En opmærksomhed vi i gamle dage ville have kaldt overhøring, men her i lærerens terminologi hedder eksamination. Desuden planlægges arbejdet med stoffet således, at eleverne på skift har den samme type opgave for hjemme, der så efterfølgende arbejdes med i det kollektive rum. Men først efter at læreren og eleven i samråd har rettet opgavebesvarelsen, så den er rensat for fejl. “Klassen hører bedre efter, fordi de ved, at det der kommer nu er grammatisk korrekt”. Kun de ‘produkter’ eller præstationer, læreren har vished for, at vedkommende elev *selv* har lavet, indgår i bedømmelsesgrundlaget. I eller efter hver lektion noterer læreren sin bedømmelse af de enkeltes præstationer og laver så til sidst inden karaktergivningen en helhedsvurdering på baggrund af disse optegnelser. For at vise, hvor omhyggelig denne lærer er med at sikre sig det helt rigtige bedømmelsesgrundlag for at kunne foretage den mest korrekte vurdering af elevens kunnen, bringer jeg her et citat fra interviewet.

Hun får et – jeg har ikke bestemt mig helt endnu (tre dage før karakteren skal være skrevet –min kommentar), det bliver sandsynligvis et 7 - tal og jeg har sagt til mig selv, at jeg vil koncentrere mig lidt om hende i dag. Hjemme har jeg skrevet 8, men jeg har også skrevet på mit papir, at hun er meget tvivlsom. I dag har jeg haft noget med hende, der fik mig til at beslutte mig for et 7 - tal. Selv på mandag, den dag de skal have deres karakterer, kan jeg finde på at ændre deres karakter. Hvis det var deres årskarakter, og jeg var i tvivl mellem 7 og 8, da får de 8, men her på nuværende tidspunkt af året kan jeg finde på at ændre det, når jeg skriver ind. Fordi det ændrer sig hele tiden<sup>8</sup>.

Den samme lærer er uden sammenligning også den lærer, der er mest bevidst om, at karaktererne aldrig kan blive helt rigtige og retfærdige, og derfor plages han af tvivl om, hvorvidt det nu også er det rigtige sted, han lander i hvert enkelt tilfælde. Samtidig er han meget bevidst om ikke at lade elevernes opførsel spille nogen rolle. Denne skelnen mellem faglighed og socialisering løser han ved at være hundrede procent synlig i sine krav til eleverne. Han accepterer således ikke, at eleverne opholder sig uforberedte i klasseværelset. De skal deltage i undervisningen:

Jeg har en aftale med mine elever. Er der nogen, der ikke har læst, så vil jeg ikke have dem i klassen. Så må de gå ud og læse. Det tager 10 minutter eller deromkring. Jeg siger – det må I selv om, for jeg kan ikke smide dem ud, men hvis de er i lokalet, og jeg stiller dem et spørgsmål, skal de svare. Hvis de ikke vil eller kan (forsøge) har jeg min bog foran mig, og jeg skriver 0 ved en sådan præstation. Det må de selv om<sup>9</sup>.

På den måde anvendes karaktergivningen på en og samme gang disciplinerende og som et redskab til vurdering af udbyttet af undervisningen. En afgørende forskel på denne måde at anvende karaktererne disciplinerende og andre<sup>10</sup> er netop det tidspunkt i arbejdsprocessen, disciplineringen sættes ind. I ovennævnte forståelse bliver det op til eleven, om vedkommende vil møde uforberedt og derfor i de meget synlige vurderingsprocesser risikere at levere en præstation, der svarer til bundkarakteren. Med en sådan iscenesættelse af disciplineringen bliver det mindste faglige pip bedre end intet pip, og netop dette legitimerer didaktikken i lærerens selvforståelse. Rent principielt udfordrer denne fortolkning og iscenesættelse af den summative evaluering synspunktet om, at den summative evaluering i sig selv betyder, at den vurderede klogelig skjuler svage sider. Men en ting er jo, hvad en lærer forestiller sig om, hvordan man mest optimalt iscenesætter undervisning og bedømmelse, og en anden er, hvordan elever så opfatter de samme hændelser og fænomener. I dette tilfælde lykkedes strategien for så vidt, at de interviewede elever bekræfter, at de opfatter karaktererne som en ren faglig bedømmelse, og at de aldrig møder uforberedte op til undervisningen. De prioriterer forberedelse til dette fag frem for alle andre. “Jeg får rigtig meget ud af det og lærer meget, og det viser sig også til eksamen, hvor bedømmelsen ikke er så hård”<sup>11</sup>. Vedkommende oplever virkelig at gå glip af noget, hvis hun en sjælden gang må blive udenfor for at forberede sig i begyndelsen af timen. En dreng fra samme hold siger: “Ikke bare på fornemmelsen som nogen

gør, hvor det afhænger af, hvem man lige kan huske og lægger mærke til. Jeg tror det er et meget fair system”<sup>12</sup>, og om disciplineringen siger han :”.. jeg har sådanne dage, hvor det bliver trangt, og der skal prioriteres, da bliver x fag prioriteret helt klart højest, fordi det *skal* jeg lave, fordi jeg ser det som et skidt træk for mig at komme udenfor og læse. Altså for mig i forhold til x lærer, jeg ved ikke hvorfor .....på en eller anden måde er det en god form, for man bliver presset til at lave sine ting, og så lærer man mere”<sup>13</sup>. Begge elever er glade for den pågældende lærer, der er meget bevidst om, at venlighed og imødekommenhed er vigtige læreregenskaber. Han behandler ifølge eleverne sine gode og svage elever på samme måde og gør sig umage med at være i godt humør, uanset hvad der sker. Læreren siger om sig selv, at han er karakterfikseret og begrundet det med, at karaktererne betyder så meget for eleverne. Derfor gør han sig stor umage med den del af arbejdet og opfatter undervisning og bedømmelse i gymnasiet som to sider af samme sag. Sagt med hans egne ord: “Jeg opfatter karaktererne som den nødvendige onde side af tingene”. Ansvarsfordelingen ligger også helt klar – læreren opfatter det som sit ansvar at skaffe sig et bedømmelsesgrundlag, det kan ikke overlades hverken helt eller delvist til eleverne. Men fungerer karaktererne indlejret i denne forståelse så slet ikke formativt? Svaret er et klart nej. Læreren arrangerer evalueringssamtaler en uge efter karaktererne er skrevet ind, og præsenterer tilbudet om samtale for eleverne, som: “Det vi skal gøre nu er en orientering fra mig til jer, og jeg vil gerne høre jeres kommentarer”. Ved samtalerne orienterer han om delresultaterne i de faglige deldiscipliner. Formativ er derimod den kontinuerlige respons på elevaktivitet i timerne. Ingen fejl eller unøjagtigheder får lov til at blive stående, men bliver nænsomt problematiseret, således at der gives eleven mulighed for selv at korrigere bidraget. Læringen kan derfor ske ved simpel imitation, fordi læreren går foran, som det gode eksempel. Lige adgang til læring sikres ved ligelig fordeling af taletiden imellem deltagerne. Der falder også gode råd af til den enkelte om at sætte fokus på fx én deldisciplin frem for en anden. Den formative side af bedømmelsen praktiseres dermed i selve undervisningssituationen og er indvævet i den didaktiske model<sup>14</sup>.

Der forekommer en anden opfattelse eller udgave af den summative evalueringsform i materialet, nemlig en lærer, der afviser at anvende pædagogiske karakterer med reference til elevernes fortolkning af sådanne. Han mener, at eleverne kun kan opleve dem som straf. Hvis der er tale om belønning, erkendes det ikke som belønning, men fortolkes nærmere som en korrekt karakter. Bl.a. derfor afstår han fra at blande tingene sammen. Adspurgt om han bruger pædagogiske karakterer, svarer han: “Nej, det bruger jeg ikke – jeg vurderer deres faglige niveau, uanset om de er dovne, umulige eller ikke særlig behagelige at have i klassen. Der

synes jeg, man må se lidt stort på mit personlige forhold til eleven, det vil jeg ikke lade gå ind i karakteren – om jeg kan lide dem eller ikke kan lide dem”<sup>15</sup>. Men for at kunne foretage en faglig vurdering må der være et tilstrækkeligt solidt bedømmelsesgrundlag for hver enkelt elev. Denne lærer løser dette ved at afholde prøver jævnlige og ved at lade eleverne lave mindre mundtlige oplæg. Dertil kommer skriftlige rapporter og et obligatorisk projektarbejde. Også denne lærer laver mange notater om den enkelte elevs præstationer, og vurderingsprocesserne foregår kontinuerligt gennem hele perioden. Men han oplever det ikke som sit ansvar at sørge for, at eleverne forbereder sig til timerne. Tværtimod erkender han, at netop hans fag ofte bliver nedprioriteret i forhold til elevernes linjefag, såsom sprog og matematik og siger om det: “Jeg har ingen illusioner om at de læser særlig grundigt på mit fag .... Derfor gør jeg tit det, at jeg stiller nogle spørgsmål trykt eller på tavlen, der udtrykker essensen”, og derfra bliver det op til den enkelte: “Hvis de ikke gider, så må de tage skraldet med lidt dårligere årskarakterer. Jeg lader dem aldrig gå helt i bund”<sup>16</sup>, hvilket han netop kan legitimeres ved i sin planlægning af undervisningen at sørge for tilvejebringelse af muligheder for individuelle bedømmelsesgrundlag. Omkring den formative side løses dette ved evalueringssamtalerne, hvor læreren foruden en begrundelse for den faglige vurdering med udgangspunkt i elevens mappe, rapporter og notater kan komme omkring de svage sider af elevens arbejde og dermed få samtalen mere fremtidsrettet. Dette er et eksempel på en summativ anvendelse, der følges op af en formativ vejledning. Denne lærer finder det naturligt og rigtigt, at eleverne får svar på, hvordan de ændrer en karakter.

Elevinterviewene bekræfter dette billede, og de er især tilfredse med karakterniveauet og den hjælp, der ligger i at få stoffet struktureret ved hjælp af de overbliksskabende spørgsmål. Den summative anvendelse betyder i dette tilfælde ikke den samme grad af disciplinering, fordi karaktergivningen ikke offensivt anvendes til dette. Hverken under processerne eller efterfølgende. Denne måde at anvende summativ evaluering på udfordrer det kontrollerende element i summativ evaluering og knytter sig mere til godkendelse af elevens udbytte.

På baggrund af disse analyser kan jeg konkludere, at udfyldelse af overbegrebet summativ evaluering følger sig efter opfyldelse af forskellige behov i praksisfeltet og dermed ikke i sig selv kan siges at pege på en entydig anvendelse. I definitionen af summativ evaluering peges der på en flertydig funktion: kontrol, godkendelse og differentiering. Dertil kommer vurdering af effektivitet eller kvalitet af undervisningsforløb. Uanset hvilke opfattelser lærere og elever har af karaktergivningen, betyder anvendelse af en skala en differentiering,

men ingen af fortalerne for den summative (stringent faglige) bedømmelse peger på dette som et formål; det er nærmest en konsekvens.

Elever er som både Kvale (1981) og Palle Rasmussen (1988) har påvist meget karakterbevidste, og netop differentieringen betyder meget for dem. I den første af de summative evalueringsformer, jeg har analyseret, står kontrol stærkt, mens godkendelse tilgodeses i den sidstnævnte. Parallelt hermed er de formative elementer i bedømmelsen indvævet i undervisningen i det førstnævnte tilfælde, mens de i det andet primært er placeret i samtaler med vejledning for øje. Det betyder også, at rettelser sjældent forekommer i selve undervisningen; alle svar og indlæg rummer noget positivt og brugbart, der blot skal drejes, gives retning eller uddybes. Det fremgår klart af materialet, at faglige traditioner spiller en rolle i opretholdelse af disse forskelle, hvilket jeg vender tilbage til i afsnittet om faglige kodificeringer. Nu vender vi os mod det andet yderpunkt i dette kontinuum, hvor karaktererne 'næsten udelukkende' anvendes pædagogisk.

## Formativ karaktergivning i praksis

Jeg erindrer om, at den måde, begrebet pædagogisk anvendes på i praksisfeltet, knytter opdragelse og bedømmelse sammen. Sådan at karaktererne uddeles med en intention om at få eleven til at arbejde mere, eller at give eleven en anerkendelse. Altså er der tale om socialisering.

I den summative evaluering spiller faglige kriterier en stor rolle i lærerens vurderingsproces, mens elevens arbejdsindsats og initiativ spiller en mindre rolle, men dog ikke er helt fraværende. Det forholder sig omvendt for de lærere, der tænker på karaktergivning som en formativ størrelse. Her opstilles bedømmelseskriterier, der ligestiller fx arbejdsindsats, aktivitet på timen og faglig kunnen. Når jeg behandler denne bredere vifte af evalueringskriterier som formativ, skyldes det, at de forestillinger, der bærer denne anvendelse, kan karakteriseres som formativ. Jeg erindrer om de vigtigste kendetegn ved formativ evaluering, nemlig at evalueringen griber aktivt ind i elevens læreproces og præger denne. Samtidig kan undervisningens kvalitet medtænkes, hvorved undervisning og læring kommer i kontakt med hinanden på det strukturelle didaktiske plan. I praksis sker dette som et delelement i lærerens vurderingsprocesser og i elevernes fortolkningsprocesser. Der er altså ikke tale om en organisering af vurderingsprocesserne, der sikrer en sådan kontakt mellem undervisning og læring på det

strukturelle niveau, hvilket bl.a. ville betyde større åbenhed og mere deltagelse i vurderingsprocesserne fra elevernes side. Kort sagt, evaluering af undervisningen er én ting og sker på visse tidspunkter (hvis det sker), og vurdering af elevens udbytte af undervisningen er en anden ting og sker på andre tidspunkter. Sammenhængen mellem undervisning og udbytte, som jeg har påvist bliver et aktiv i bekendtgørelsen for gymnasieskolen i 1971, fortolkes i praksisfeltet som adskilte størrelser. Dette opretholder grundideen om karaktererne som summative. Elevernes vurdering af undervisningens kvalitet får potentielt betydning for den videre tilrettelæggelse af undervisningen, og ideelt set vil det befordre mere intensive læreprocesser. Men karaktergivning tænktes ikke ind i denne kontekst<sup>17</sup>.

Den helhedsvurdering, som lærerne er forpligtet til at anlægge på elevens udbytte, omfatter med andre ord hverken bevidste refleksioner over egen undervisning eller elevernes bevidste bedømmelse af undervisningen. Så relationen mellem undervisning og evaluering er fæstnet til det individuelle niveau og italesættes her på to måder. Som lærerens vurdering af elevens synlige udbytte og som elevens vurdering af *muligheder* for at få synliggjort sit udbytte. Dette fører til tider til paradoksale situationer, som fx når en elev er blevet bedømt lavere eller højere for en mundtlig præstation i en periode, hvor der ikke har været klasseundervisning eller anden undervisning, hvori eleven har haft mulighed for at gøre sin læring synlig. En elev fortæller: “Der er noget med det mundtlige, der havde han sat mig ned sidste gang, fra 10 til 9, og det synes jeg ikke var rimeligt, for vi havde ikke haft noget mundtligt, så, hvordan kunne jeg så falde, når jeg ikke havde haft mulighed for at sige noget. Det sagde jeg til ham, at det kunne jeg ikke forstå. Og det kunne han godt se, og jeg fik 10. Så var der fem andre, der blev flyttet opad. Det var ikke engang mit formål, jeg synes bare, det var lidt unfair, jeg skulle have 9, når jeg ikke var blevet dårligere til noget.”<sup>18</sup> Det særligt paradoksale ved situationen er, at denne lærer, som den eneste i mit materiale, bedriver differentieret undervisning og dagligt inddrager elevernes vurderinger af, hvordan dette eller hint stof bedst indlæres, når han planlægger undervisningen. Konsekvensen heraf kan altså blive, at bedømmelsesgrundlaget forsvinder ud med badevandet. Det kan føre til et dilemma, hvor læreren må afveje intensiv læring mod mulighed for bedømmelse, idet han er forpligtet på begge dele.

Men for at vende tilbage til karaktergivningens formative indhold, der peger ligeligt mod socialisering og faglighed, kan dette dokumenteres gennem læreres evalueringskriterier. Alle de interviewede lærere blev bedt om at formulere deres *generelle*<sup>19</sup> evalueringskriterier og et udpluk bringes i nedenstående skema.

turde at være med	forberedelsesgrad	evne til diskussion
konkret tænkende	timeaktivitet	faktaviden
abstrakt tænkende	forståelsesgrad	udtale
ansvar	seriøsitet	formuleringsevne
ordforråd	progression	flid
forståelse	interesse	anvendelse af viden
om de melder sig selv	perspektivering	selvstændighed
variation i sproget	personlig stillingtagen	trækker læsset
arbejdsindsats	talent	overblik
engagement	analytisk evne	åbenhed

Som det fremgår, er nogle af de generelle kriterier specifikt faglige. Disse peger mod centrale kundskabsområder i de pågældende fag, fx variationer i sproget og ordforråd. Nogle er knyttet til Blooms taksonomi eller Piagets begreber konkret operationel tænkning og abstrakt tænkning. Disse drejer sig om vurdering af kundskabsstrukturer og niveauer. Og så er der de mere personlige eller socialiserende kriterier. I lærernes værktøjskasse befinder der sig således en bred vifte af kriterier, der kan anvendes for at stille skarpt på netop denne elev eller elevtype. Holder vi fast i det formative perspektiv, betyder det, at lærerne til sin rådighed har værktøjer, der kan stille på lige den knap i lære- og udviklingsprocessen, som vedkommende vurderer, eleven har behov for at få feedback på. Dette forudsætter dog, at eleverne kender til de overvejelser, der ligger bag karaktererne og til kriterierne. Som det vil fremgå senere er stort set alle karakterer – på nær de rene pædagogiske – et blandingsprodukt, men det gør det jo ikke nemmere for eleven at operationalisere de implicite formative elementer.

I den nedenstående box er der listet et udpluk af elevernes opfattelse af evalueringskriterierne. Jeg spurgte alle eleverne, om de kunne pege på nogle ting, som de tror alle lærere lægger vægt på, når de snakker om karakterer. I samme åndedrag, hvad de selv kan gøre for at få gode karakterer.



Aktivitet i timerne	se flittig ud	siger noget tit
Kvaliteten af afleveringer	engageret i undervisningen	vise man er med
Hvor aktiv man er	om vi kan vores ting	virke interesseret
Hvor meget man kan	deltage i undervisningen	forberedelse
Vise interesse	at blive set	åben
Være aktiv og have spørgsmål	fremtoning	lyttende
Man skal markere sig for at blive husket	være aktiv	formuleringssevne
Gøre hvad læreren siger	sjove, men seriøse indslag	bruge begreber
Ikke snakke og larme	flid	initiativ
Have styr på sine ting	arbejde seriøst	ikke brokke sig

Den mest slående forskel ligger i orienteringen. Hvor lærerne forholdsvis ligeligt fordeler lodderne i tre vægtskåle, faglig kunnen (fx faktaviden), kundskabsstruktur og socialisering, ser det anderledes ud fra elevens synsvinkel. Her drejer det sig om overvægt til socialiseringskriterier, dernæst faktaviden og sidst noget med kvaliteten af det, man har lært. Og eleverne har endnu en vægtskål, nemlig noget med, hvordan de *forestiller sig*, at præstationerne *tager sig ud* set fra katederet. Det vil sige, der ligger to læreprocesser indlejret i undervisningens praksis, nemlig den, hvor eleven skal lære et fag, og den, hvor eleven skal lære at formidle det indlærte i en ganske bestemt kontekst, nemlig i klassens sociale rum. Eleverne er med andre ord bevidste om, at der må iscenesættelse til, og de reflekterer over, hvilke virkemidler der her kan tages i anvendelse. Fx fremgår det af materialet, at en overdreven ikke-autentisk interesse for et fag eller for en lærers velbefindende kan give bagslag. Mens et åbent kropssprog virker godt. Disse forskelle får som konsekvens, at de formative elementer i karaktererne ofte i elevens fortolknings-univers orienterer sig mod socialisering, og det bliver så følgelig de læreprocesser, der knytter sig hertil eleverne efterfølgende planlægger at justere. Den mest bastant formulerede og mest forekommende refleksion i materialet drejer sig om selvbebrejdelser. Selvbebrejdelser, der måske kan føre til en ændret praksis. De går ofte på ikke at bestille nok – være for sjusket osv., og konklusionen bliver ofte formulering af en intention om at bestille noget mere. Og dette gælder alle elevkategorierne – både elever der ligger lavt, middel og højt på karakterskalaen. Kun en enkelt elev siger, at hun ikke *kan* lave mere, men anklager til gengæld sig selv for ikke at være social nok.

Denne del af analysen peger på, at karaktergivningen først og fremmest for elever har betydning som en kommentar til de socialiserende elementer i gymnasieuddannelsen. Det vi ellers ville kalde disciplinering. Men også som en kommentar til deres kunnen både kvalitativt og kvantitativt. I næste afsnit beskæftiger jeg mig med forskelle i kriterier bundet op på fag, og denne analyse nuancerer denne konklusion en smule. Men for at gøre dette afsnit færdigt mangler der en analyse af de rent pædagogiske karakterer.

## Pædagogiske karakterer

Som jeg nævnte er de mere 'rene', fordi de ikke foregiver at indeholde en faglig vurdering, men er tænkt og bliver fremført som en kommentar til elevens arbejdsindsats og/eller personlige fremskridt eller mangel på samme. Det kan også dreje sig om en opmuntring." Så er der D – han ligger omkring 8 – ham vil jeg måske tænke lidt pædagogisk karakter i - han kunne have godt af mere ros end ris..."<sup>20</sup> og lidt senere i samme interview: "og jeg tænker også lidt pædagogisk, jeg kan ikke rigtig lide at stange et 5-tal ud første gang, hun får et vink med en vognstang, så er det ligesom hendes eget valg, og jeg kan ikke se nogen grund til at smadre dem helt. Når de ellers prøver. Så synes jeg, det er synd"<sup>21</sup>.

I første tilfælde får eleven en lidt bedre karakter end fortjent for at tilkendegive, at den pågældende lærer har set, at der sker fremskridt. I det andet tilfælde drejer det sig om udtrykke en tillid til, at eleven før eller siden vil befinde sig på den rigtige side af dumpegrænsen. Netop fordi læreren vurderer, at eleven prøver. En elev har fanget dette med ordene: "Er det ikke, at man holder hånden under folk, så de ikke synker helt ned? Jo, men det synes jeg på en måde, der kommer med ind, når man bare markerer. Hvis man bare sidder og siger noget, så er det en pædagogisk karakter i hvert fald. Selvom det ikke er noget genialt, der kommer ud af munden. At man bliver belønnet for at lave noget og viser, at det ikke er helt væk"<sup>22</sup>

Ellers er der to typiske situationer, hvor lærere anvender karaktererne pædagogisk. Fx hvis en elev vurderes til at have mange uudnyttede potentialer og tidligere i forløbet har været aktiv og engageret. Det drejer sig primært om elever i den gode ende af skalaen. Og ved manglende afleveringer og manglende fremmøde: "Der kan kun blive et 7 til dig, du skylder mig en stil" eller: "Jeg straffer ikke de syge, men systemet er jo sådan, at vi lærer noget nyt i hver time".

En anden lærer siger: “Meget lille 7 - tal og stor fraværsprocent ..... Men når hun så er her, melder hun sig enormt aktiv. Hun er godt klar over det, og hun foreslår, at jeg bare kan måle hende, når hun præsterer noget. Men det kan jeg ikke, for hvis hun kom til eksamen i morgen, ville hun have store huller i omkring 50% af teksterne. Og så får hun ikke bare, fordi hun godt kan lave noget – tekstforståelse er også knyttet til karakteren. Så jeg har lagt mig på et 7 - tal og så ser vi, hvad der sker”<sup>23</sup>. Her sker helt tydeligt et sammenstød mellem to kontrolsystemer. Eksamen bygger på et hemmelighedsprincip og et tilfældighedsprincip, der fungerer i kraft af mødepligtbestemmelserne. Så længe eleverne holder sig inden for de lovlige mødepligtbestemmelser, altså ikke har mere end 10 % fravær, da ligger det i kortene, at de kan (og bør) bedømmes på lige fod med andre. Hvad denne elev ikke ved er åbenbart, at den enkelte lærer er i sin fulde ret til at lade ikke-faglige faktorer spille ind i den helhedsbedømmelse, der ligger forud for hver karakter. Med andre ord ret til at give pædagogiske karakterer. I dette tilfælde presser karakteren eleven til at møde op lidt efter samme ‘model’, som vi kunne iagttage ved den lærer, der truede med karakteren 0 for manglende forberedelse. De pædagogiske karakterer er tydelige elementer i en pisk og gulerodsmetode, men virker det efter hensigten?

Begrebet pædagogiske karakterer var næsten helt ukendt for de fleste elever, men når jeg forklarede dem det, kendte de det alligevel. I elevens opfattelse af, om de pædagogiske karakterer virker, løber der en klar skillelinje mellem de elever, der ellers klarer sig godt og måske bare har sluppet lidt af i et fag, og de elever, der generelt klarer sig dårligt eller halvdårligt. Den første gruppe har ressourcerne til at rette op på det, mens den anden gruppe bare får mere ammunition til at bebrejde sig selv. Der, hvor det ikke virker, slet ikke virker, er hvor en højere karakter bliver stillet i udsigt, hvis eleven kunne være lidt mere aktiv i timerne. Det er de såkaldte stille piger, der her er på færde. Ikke engang et 13-tal kan ændre på det. Derimod er vurderingen af at få en lidt højere karakter, end man egentlig har fortjent, meget positiv. Eleverne tolker det som en tillidserklæring og får større lyst til at arbejde med faget. Ros er bedre end ris og gulerod bedre end pisk. Denne gamle sandhed er også erkendt af adfærdspsykologerne, der afviser straf som anvendeligt til at forme adfærd med. Argumentet er, at det er *for* uforudsigeligt, hvordan den afstraffede vil reagere.

Så kan du lære det!

Overskriften dækker den mest primitive anvendelse af karakterer i det materiale, jeg har bearbejdet. Den forekommer hverken som forestilling eller som praksis hos ret mange af lærer-

ne. Men da karaktererne skal receptiveres for at blive omsat til handling<sup>24</sup>, afhænger denne karakteristik jo helt af, hvordan elever fortolker deres personlige og andres karakterer. Det er straks langt mere komplekst, fordi personlig livshistorie, tidligere skoleerfaringer, fremtidsdrømme, identitet og placering i praksisfællesskabet konkret spiller en rolle i sådanne fortolkningsprocesser. Dette vender jeg tilbage til i afsnittet om karakterskalaen som reifikation og dermed som omdrejningspunkt for forhandling af mening, men vil her nøjes med slå fast, at karaktergivningen evalueringsteoretisk bedst karakteriseres som summativ, hvad angår det faglige, og formativ, hvad angår socialisering, idet de læreprocesser, karaktergivningen først og fremmest er virksom i forhold til, er elevernes tilpasningsprocesser til det system. De op-listede evalueringskriterier bliver da elevernes bud på, hvordan den gode elev skal opføre sig som deltager i gymnasieuddannelsen. Jeg vil fremhæve fire kriterier som særligt betydningsfulde med baggrund i, at samtlige elever peger på dem, ikke bare én gang, men mange gange i hvert interview. De fire er:

1. aktiv synlig deltagelse
2. hjemmeforberedelse
3. have styr på sine ting
4. kunnen

Hvis vi nu betragter karaktergivningen med elevernes øjne bliver resultatet at al karaktergiving (undtagen den ren summative) er formativ – også de karakterer, der gives i en hel anden ånd. Dette fører os frem til det resultat, at karaktererne under uddannelsen i et eller andet omfang kan og bliver opfattet som et led i en pædagogisk strategi, der populært går under slogans som: *så kan du lære det!!*. eller *godt gået – bliv bare ved !* Med andre ord pejlemærker i en socialiseringsproces, der indholdsmæssigt i elevernes forståelse omfatter dyder som pligt-opfyldelse, ordentlighed, engagement og faglig kompetence. Det handletvangsmæssige aspekt forekommer således ikke i kraft af karakteren selv, men i kraft af de betydningstilskrivninger, elever og lærere foretager. Kun en enkelt af de elever, jeg har interviewet reflekterer over denne problematik og er nået til frem til følgende konklusion: “Man skal gøre, som læreren siger, og man skal også lave lektier på den måde læreren siger .... Det er meget formelt og regelstyret det hele. .... Det kan godt være, de kan tænke selv (de andre elever, min bemærkning), jeg prøver, men jeg indretter mig nok lidt, for jeg har prøvet at gå mine egne vegne, men det dur ikke, det får mine karakterer til at falde og mine lærere til at misforstå mig. Så jeg prøver ikke at afvige. Det er sådan lidt negativt”<sup>25</sup>.

Effekten af karaktererne bliver forstørret af den usikkerhed, der hersker om, *hvad* der bedømmes, men som vist henfører eleverne karaktererne primært til socialiseringsværdier og faglig kunnen. Sammenholder jeg dette med lærernes beskrivelser af kriterier, der tilsvarende opfattes som en liste over, hvilke dyder/kompetencer lærerne bevidst stimulerer og efterlyser, er der selvfølgelig sammenfald. Men også betydelige forskelle. Især er en tydelig forskel betoningen af seriøsitet, ansvar og personligt mod. Disse personlige egenskaber tillægges vægt af lærerne, men eleverne har ikke fanget betydningen heraf. Det kan derimod ikke undre, at lærerne har flere begreber om kunnen og færdigheder. Det tvangsmæssige, eleverne oplever, som de altså ikke er utilfredse med eller gør oprør imod, ligger i det faktum, at de hverken efterlyser eller oplever at have nogle valgmuligheder. Det vigtige er ikke her, om dette kan siges at være rigtigt eller forkert, men at holde fast i, at sådan er den sociale virkelighed konstrueret, set med elevøjne. Materialet bekræfter tilstedeværelsen af denne opfattelse på en lidt indirekte måde, idet både lærere og elever dårligt kan forestille sig, at et gymnasium kan fungere uden de løbende karakterer. Da ville eleverne ganske enkelt holde op med at bestille noget. Nogle lærere argumenterer for synspunktet med en reference til ungdommen, som er en tid, hvor en fast styring er nødvendig, fordi den unge er optaget af så mange forskellige ting. Andre refererer til menneskets almindelige dårskab - alle prøver at slippe så let om ved tingene som muligt. Men de fleste refererer til elevernes behov for løbende vurderinger af, hvor de står. Karaktererne holder dem på sporet, lyder en meget brugt formulering. Eleverne siger noget lignende: "Altså jeg tror helt sikkert, at det holder en i gang, det at man får de her halvårskarakterer. Ellers går man nemt i stå, tror jeg, specielt i den alder vi er i nu"<sup>26</sup>. En anden elev har fået øje på en ikke uvæsentlig detalje: "Så med en karakter, så tvinger man jo også læreren til at sætte sig ned og tænke over, hvad har denne elev ydet. Så kan man ikke bare stikke sådan en besked i hovedet, jamen, det går fint"<sup>27</sup>. Der er dog også elever, der ser karaktererne som unødvendige ; de ville lave det samme og tror måske endda, at timerne kunne blive bedre, hvis interesse og ægte engagement kunne bære arbejdet, i stedet for den taletvang, der ligger i det nuværende koncept<sup>28</sup>. En anden elev har et forbehold overfor de *mange* karakterer, man får – de mister i værdi, fordi de kommer så regelmæssigt, og fordi de forekommer i så stort et antal<sup>29</sup>. Hun siger: "Det bliver ren rutine"<sup>30</sup>.

Den elevcentrerede evaluering, hvor vurderingen tager sigte på at udtale sig om, hvordan en elev har udviklet sig siden sidst, er også repræsenteret i materialet, men er knyttet til et enkelt fag, hvorfor jeg udskyder behandling af dette punkt til næste afsnit om fagspecifikke evalueringskriterier.

## Faglige kodificeringer

Jeg har valgt at se nærmere på karaktergivning i fagene billedkunst, historie, matematik og tysk med henblik på at kunne præcisere fagspecifikke kriterier. Fagene repræsenterer delvist hovedgrupper af fag i gymnasiets fagrække, men udvælgelsen kan ikke under nogle omstændigheder blive fyldestgørende, blot i bedste fald angive nogle pejlemærker.

Jeg har ikke analyseret lærernes fagspecifikke kriterier (se forrige afsnit), men har udelukkende koncentreret mig om elevernes opfattelse, idet hovedproblemstillingen, angående forholdet mellem summative og formative evalueringer, især beror på, hvordan eleverne *fortolker* karaktererne. I elevens bevidsthed væves lærerpersonlighed og fag sammen til en helhed, så når jeg spørger, hvad der skal kunnes i fx tysk, bliver svaret knyttet til den tysklærer, den pågældende elev tilfældigvis har. Men også fordomme om, hvad der kræves i faget spiller en rolle. At få en god karakter i tysk indebærer fx i nogle elevens bevidsthed at tale et fejlfrit tysk, mens læreren forklarer, at blot eleverne *prøver* at tale tysk i timerne, vil det blive honoreret. Det er som om, at det, der skal læres, hos eleverne forudsættes allerede lært, og dermed reducerer de mulighederne for at kaste sig ud i synlige og offensive læreprocesser.

Jeg vil nu bringe udpluk fra elevinterview om karaktergivning i tysk

Pige, middel, 2.g. Bånd nr. 27. Min kursivering.

P: Jamen, der har jeg jo ikke fået endnu, men jeg fik 9 sidste gang - der var vi til årsprøve. Nu skal jeg se, om jeg kan huske hvorfor - årsprøven kan jeg så snakke ud fra - det var den sidste. Øh - at - at jeg kunne finde af - det var noget om, jeg havde det *der pæne almindelige ordforråd - jeg kunne snakke om teksten og sådan noget, men jeg havde alligevel noget ekstra, der hævede mig op over middel det man siger om 8 - det var sådan de fremlagde det. Jeg hævede det alligevel lidt højere op med ordforråd og ved at kunne snakke om teksten - svare på deres spørgsmål (In: indgå i en dialog?) ja og så oversætter man også et stykke og det var også OK.*

..... Altså nu er det meget mere varieret - sidste år var det hele tiden det samme - han trænede os til at komme til årsprøve - *læse op og oversætte, grammatik. Vores nye lærer gør det mere i, at vi skal fortolke teksterne lidt og sådan lidt kan læse, hvad meningen er og sådan noget.*

De kriterier, som eleven har fået øje på, knytter sig stramt til et sprogfag. Oplistet drejer det sig om: at kunne oversætte, læse op, snakke om teksten, ordforråd, fortolke og finde en mening. Men hun fortæller også om en forskel på lærerne, idet en tidligere lærer trænede eleverne i at gå til årsprøve, hvor den nye er mere optaget af at finde en mening i teksterne. Undervisningen beskrives også som mere varieret og ikke kørt over læsten: læse op, oversætte og grammatik. Hun er usikker på, hvad der har hævet hendes præstation over middel, men ender med at tilslutte sig min ide om, at det kan være færdigheden i at indgå i en dialog.

Pige, lav, 3g. bånd nr.31. Min kursivering.

I: Så skal vi så se på, hvad har du så – tysk.

P: ja, det var bare rigtig dårligt. Det går simpelthen bare rigtig skidt. Den lærer jeg har, vi er kommet rigtigt skævt ind på hinanden. (karakteren 5).....

Så kommer man ind i en klasse, hvor der sidder – vi har nogle *rigtig gode tysk* folk inde ved os – og så sidder man og føler, at man er kommet lidt bagud, og man vil jo gerne, men det er skide svært. Og så når man samtidig – jeg har et forkert indtryk af læreren, og måske han har et forkert indtryk af eleven – så kommunikerer man ikke lige så godt. Det går rigtig, rigtig dårligt, det gør det.

P: Jamen altså, jeg havde nok nogle forventninger til ham, som overhovedet ikke var (uhørligt). Vi havde ham til vikar et par gange sidste år, og der var han bare knalddygtig og var glad for at have ham faktisk, men det har han overhovedet ikke levet op til. *Når nu han snakker tysk så godt, der er mange der får 13 i tysk på grund af ham.* Han snakker om nogle ting, som folk de ikke aner noget om, overhovedet. *Når man skal analysere en tekst, så kan han gå fuldstændig helt langt ud.* .. Og så på tysk, der forstår man bare overhovedet ingenting. Jeg prøver at komme i gang, men det er bare svært.

I: Det er nemlig lige, hvor skal du starte henne? Hvordan lå du sidste år i tysk?

P: Jeg havde sådan en rigtig dårlig prøve, men ellers så lå jeg 8-9 i mundtlig øh, det er så en blanding af mundtlig og skriftlig. Jeg fik jo at vide af min oprindelige tysklærer, at jeg havde muligheden for højniveau, altså det kunne jeg godt klare. *Men altså, jeg er bare slet ikke kommet i gang i år.*

I: Så på den måde synes du egentligt, at karakteren er rimelig nok, du er bare ked af at det er havnet dernede?

P: Ja, ja selvfølgelig så er jeg skide træt af , at jeg er gået 2 karakterer ned i år. Men det er bare med at komme i gang og så prøve at se, om det ikke lige kan lykkes. ( in: hvad bliver du bedømt på?)

P: Det er kun klasseundervisning, så det er meget med *hvad man siger.*

I: Og hvad så det skriftlige?

P: Det er på de afleveringer, vi har. Vi har afleveringer næsten hver uge.....

I: Er det grammatik, tror du, der bliver vurderet i det skriftlige?

P: Nej, jeg tror, det er lige så meget *analysen af teksten* ....

P: Ja. Jeg *tror faktisk ikke, at grammatikken der er så meget med i det. Men selvfølgelig det kan jeg ikke sige.....*

P: Altså lige nu, der har jeg simpelthen fortrudt så meget, at jeg har haft tysk – eller har tysk nu..... Selvfølgelig skal jeg gøre et godt stykke arbejde for det, men altså lige nu, der er jeg virkelig træt af det. Så føler man ikke rigtig, der er et lys derude. Men altså jeg må prøve at se, om ikke jeg kan gøre et eller andet.

Når jeg her har valgt at bringe et så (alen)langt uddrag af en interviewtekst er det for bringe en illustration af, hvor stor en følelsesmæssig belastning det kan være for et ungt menneske at få en karakter under dumpegrænsen. Samtidig viser uddraget, at der hersker nærmest total usikkerhed omkring, hvilke kriterier præstationerne vurderes ud fra. Derimod har eleven relationelle forklaringsmodeller – det er galt med både forholdet til læreren og faget/holdet (i år), da hun selv siger, hun slet ikke er kommet i gang. Bl.a. fordi der er folk på holdet, der taler rigtig godt tysk. Og hun føler sig bagud. Omkring det skriftlige er hun mere afklaret om kravene, idet hun udpeger analyse af tekster til at betyde mere end grammatikken. Løsningsmodellen for hende hedder ‘at tage sig sammen’, og involverer ikke systematiske overvejelser om, hvordan opgaven kan gribes an fx i et samarbejde med læreren eller klassekammerater.

Dreng, høj, 2.g. bånd nr.29. Min kursivering.

I: Så er det tysk

D: Øhm, 9. Det er i hvert fald sådan, som det skal være, for det sagde hun til mig - Hun sagde, hvis jeg var *lidt mere konstant*, kunne jeg godt få 10. Det er bare et spørgsmål, om jeg gider det. Altså tysk, *det falder mig rimeligt let*. Det gør det.

De faglige kriterier her står uklart – det er i orden, det han laver, men hvad det så nærmere indebærer af faglighed står hen i det uvisse. Men hvis karakteren skal hæves, må der mere konstant arbejde til, hvilket ikke kan siges af være et fagspecifikt, men mere et socialiseringskriterium.

Opsamling om fagspecifikke kriterier i tysk:

Som det fremgår af uddragene nævner eleverne kun meget få fagspecifikke vurderingskriterier: Oplæsning, oversættelse, analyse af tekst, finde en mening, talesprog, ordforråd og arbej-



de konstant. Hvilke af disse kriterier, der er de vigtigste i en konkret praksis, beror på den enkelte lærers didaktik og lærerpersonlighed.

## Historie

Her følger en samling interview uddrag, der belyser elevernes opfattelse af, hvad man skal kunne i historie.

**Dreng, høj, 2.g. bånd. Nr. 29.**

In: Så er der historie.

D: Der fik jeg 9. Det er jeg fint tilfreds med.

.... vi deltager aktivt i tingene. Der bliver stillet spørgsmål ud i klassen og så bliver der taget noter på tavlen, som vi så skriver ned.

I: Men når du så får 9 her, er det så, fordi du er betydeligt mere aktiv?

D: Jeg tror også, at det har noget at gøre med, at sådan noget som historie og samfundsfag, det *ligger lidt mere til mig*

**Pige, lav, 3.g. bånd nr. 31**

I: Historie?

P: Ja, øh, den karakter var jeg nok ikke helt tilfreds med. Jeg havde måske håbet på en otter. For jeg synes egentlig, *at jeg har været en del med. Så selvfølgelig får man så at vide, at det er et stort 7-tal meget tæt på et 8-tal. Men det kan man ikke bruge til en skid, for der står jo et 7-tal.*

.... Så nu ved jeg så bare, nu må jeg lige prøve. Nu er jeg tæt på det 8-tal og det vil jeg egentlig gerne have. *Jeg synes egentlig, at historie er et udmærket fag ik` også. Så der er jo ikke nogen grund til, at jeg skal have et 7-tal i et fag, når jeg godt kan lide det. Det er virkelig mig selv jeg skal til at slå over fingrene. ( in. Hvad bliver du så bedømt på?)*

P: Jamen, det ved jeg ikke. Det er nok *mest på grund af det vi siger. Vi har en del gruppearbejde i historie. Og der sidder han så og spørger folk .... . Så det er jo også ud fra det, hvad man siger. Det må det være. Det er jo det samme med notater igen, jeg tror også det er vigtigt at tage notater til.*

**Dreng, middel, 3.g. bånd nr. 30**

In: Så er der så historie?

D: Det er kun mundtlig og der får jeg 10. Jeg synes selv det er i orden – det er fuldt fortjent. Jeg har

altid været *vanvittigt interesseret i historie*, og jeg har altid været helt godt med synes jeg. *Læser altid mine ting og laver altid mine notater. ....*

D: Hvis du skal have en høj karakter i historie, der bliver du nødt til *at være aktiv i timerne*, der er jo ikke nogen skriftlige afleveringer. Og der bliver du også til *en vis grad nødt til at sige noget fornuftigt. Det skal have relevans, og det skal være nogenlunde rigtigt, det du siger, eller også så tæller det ikke helt så meget. Men igen, hvis man i det mindste er med, så synes jeg også, at det så er fair nok, at det så tæller.*

I: Hvad med perspektivering og vurdering i forhold til at kunne de faktuelle ting?

D: *Jamen, det er jo enormt vigtigt. Det kræver også en del baggrundsviden synes jeg i historie. Man skal vide noget om, hvordan verden hænger sammen, eller også kan du ikke sådan sætte dig ned og forholde dig til den der historiske tekst. Du kan slet ikke sammenligne med noget, du ved fra andre steder, hvis ikke du har sådan en nogenlunde baggrundsviden om faget. Det er da nok mit held, at jeg så har en far, der er vanvittig historie og arkæologisk interesseret, og min storebror studerer historie også..... Min far har været med til udgravninger og sådan noget. ... Det er igen karaktergivningen, den ligger på, hvor aktiv du er, og også hvor god du er til at kunne gå ind og sammenligne de ting, du har læst, med ting du også ved og gå ind og ligesom være relevant – generelt.*

## **Pige, høj, 2.g. bånd nr. 41**

In: Så er der historie

P: Der har jeg fået 9, og det er jeg også glad for, for jeg er ikke særlig dygtig til det. Jeg laver mine ting og deltager i timerne. Jeg har ikke så megen baggrundsviden, men jeg synes også, jeg skal have mit 9 – tal, og det har jeg fået hele tiden, mens jeg har gået heroppe. Mener jeg. Men jeg tror, det er fordi jeg *prøver virkelig hårdt, og det er nogle kloge nok ting, jeg siger*, men jeg har ikke den der baggrundsviden. Det er kun udfra konkrete tekster, jeg kan tale, *jeg kan ikke sætte det i relation til alt muligt andet af det, der er sket. Og så snart han begynder at sige, at vi skal sammenligne den her situation med skete engang i 1700 tallet, så lukker jeg helt af – det ved jeg absolut ingenting om. Men når vi har om en konkret ting, kan jeg sagtens sige noget om det. ....*

In: hvad skal man så kunne i historie?

P: Ja, man skal jo åbenbart *ikke have en baggrundsviden* – det har jeg jo oplevet heroppe, for jeg var meget bange for det der historie. Man skal *i hvert fald lave sine ting*, og det kræver ikke så meget igen, man skal ikke være *et kæmpegeni for at gennemskue de tekster, vi har, så bare man har læst teksten og kan tænke lidt, kan man godt komme op på et 8- eller 9- tal.*

Oplistet ser kriterierne sådan ud: Lave sine ting, prøver hårdt, siger noget klogt om teksten, ligger til personen, på grund af det vi siger, aktiv i timerne, baggrundsviden, sammenligne

med anden historisk viden, vurdere, perspektivere, interesse, relevans, tænke lidt. Forskellen på 9 og 10 kan endog udpeges til være forskellen mellem at have en baggrundsviden, der skal til for at foretage sammenligninger, og ikke at have den. Ganske vist ført frem af mine spørgsmål kommer denne forskel til at svare til forskellige kundskabsniveauer i den bloomske taksonomi. Uddragene viser også, at interesse, der endog bliver betragtet som en del af en familiearv, spiller en rolle for vurderingen af muligheder for at få en god karakter. Eller om faget forekommer relevant og opfattes, som “noget der mere ligger til en”. Dette illustrerer min pointe om, at eleverne opfatter kunnen som noget, man enten kan – har let ved – ligger til en eller det modsatte. Og derved overses den mulighed for ny læring, der ligger som intention i gymnasieuddannelsen. Som jeg senere vil vise, matcher denne indstilling den herskende diskurs på lærersiden om, at udbyttet af uddannelsen reflekterer begavelse og flid.

## Matematik

Her følger igen et række uddrag fra elevinterviewene.

Dreng, middel, 3.g. bånd nr. 30

D: Skriftligt, der får jeg 7 og 8 i mundtligt. (In: hvorfor det?) Det er, *fordi jeg ikke når at aflevere til tiden simpelthen*. Jeg afleverer næsten altid en 2-3 dage for sent, og jeg har ligget på et 9-tal før og det er sådan lige så stille gået ned på et 8-tal først *som straf* og så på et 7-tal som straf.

I: Men dine opgaver, de er rigtige nok?

D: Ja, der plejer ikke at være en hel masse fejl i sådan en aflevering, men det er ikke sådan det der tæller ned, det er ligeså meget, fordi at jeg simpelthen ikke har tid til at aflevere til tiden. Og heller ikke disciplinen til det.

I: Det er simpelthen for at fortælle dig at du skal aflevere til tiden.

D: Ja, det tror jeg.

I: Har du haft en samtale om det?

D: Nej, det har jeg ikke. Han gav den, og så var det ligesom det. Han kom så lige med den kommentar, at han ville til at have den til tiden – med at de kom for sent hver eneste gang...

Sådan opfatter jeg det. Det er også den fornemmelse, jeg selv har. Jeg synes egentligt, at et eller andet sted er det fair nok. Fordi det er jo klart, han kan ikke være tilfreds med at få en aflevering for sent hver eneste gang. Og heller ikke hver anden gang.

I: Og 8-tallet i det mundtlige?

D: Det har nok meget at gøre med, at jeg sådan i rent mundtlig matematik ikke er hamrende sikker. Vi har meget – på A-A niveau – der er *det beviset*, du gennemgår ved tavlen. Det er ikke almindelige stykker. *Dem skal du altså kunne udenad, så enkelt er det bare.* Eller også så kan du ikke gå op og gennemgå dem. *Og der er det oftest de nemmere beviser, hvor jeg så prøver at være med.*

I: Men det er altså det der foregår ved tavlen, der ligesom er grundlag for at give den karakter og så er der vel også sådan en almindelig overhøring i klassen?

D: Ja, selvfølgelig når han – vi får opgaver for derhjemme sådan 2 opgaver, så hører han da, hvem der har svarene. *Det er da også der, det ligger i.* Der har jeg været for doven. Det er nok det fag, jeg har prioriteret mindst af alle. Og så idræt mellemniveau. Det er ligesom kommet bag i køen her indtil videre.

I: Når du nævnte det med prøver – er det så et af de fag, hvor der indgår prøver?

D: Ja, specielt ved vores lærer. Han er helt syg med prøver.

I: Er det for at få lavet den skriftlige karakter?

D: Ja, det er han meget, meget vild med. Og det er så træls for mig.

I: Hvor tit foregår det så?

D: På det her halvår der har vi haft 3 eller 4 prøver. Og det er mange i forhold til, hvad de andre får. De andre får ofte en prøve op til karaktergivning. Så tager han sådan en *stikprøve* for at se, om hans vurdering den passer sådan nogenlunde med prøvernes udfald. Men vores lærer han synes altså, at hver eneste gang vi har en ekstra time til overs, så kan han godt lige fyre sådan en af. Ud under hof-

I: Det er ikke altid I er forberedt på forhånd?

D: Vi får en advarsel sådan en 3 dage i forvejen om, at der måske kommer en prøve, sådan inden for de næste dage, og så ved man jo godt, at der er ekstra timen torsdag. Det er ikke så meget det, men jeg synes, selvom jeg læser, at jeg bliver så nervøs. Det er nok også lidt derfor. Men selv dengang jeg fik 9 i prøven, der var jeg også dårlig i prøver, så det er ikke så meget med det at gøre, tror jeg. Og han ved godt at jeg er hamrende *nervøs*.

I: Tror du, at der er nogen sammenhæng mellem de to karakterer, at der er en afsmitning?

D: Ja, helt sikkert. Det er jo klart, du kan jo ikke.. Eller han er jo ikke ret god til at gå ind og skelne mellem det mundtlige og det skriftlige. Altså hvis han giver 10 i skriftligt, så får man som regel også 10 i mundtligt. Det er der mange eksempler på, *selvom de ikke siger noget rigtigt i timerne.* Det er sådan set ikke dem, der er ret meget oppe ved tavlen. De er såmænd gode nok til matematik, det er ikke det, *men de er ikke aktive i timerne, og alligevel får de 10 i mundtligt.*

### Pige, lav, 3.g. bånd nr. 31

I: Det har du på mellemniveau.

P: Ja, det har jeg så valgt, fordi jeg har aldrig haft noget imod matematik.....

Jo, den er mundtlig. Eller jeg ved ikke engang, om den også går ind og dækker det skriftlige, det tror jeg måske, den gør. Det er jeg faktisk ikke helt klar over. [karakteren er 9]: Det er nok en blanding! Det tror jeg næsten, det er. Det er i hvert fald *et godt fag*, hvor man så også, altså når man har lektier for, *så ved man, at der er en, der skal op til tavlen hver gang*. Så det er bare med at få lavet sine lektier. Man vil ikke stå der i en situation, og så bliver man kaldt op til tavlen, det har man ikke lyst til. Det er i hvert fald et fag, *hvor man skal forberede sig godt, og det kan læreren så se, om man har jo*. Nu er vi kun 9 i klassen, så der er jo stor chance for at komme op, ikke også. Så man kan jo ligeså godt få lavet det. Der er ikke noget med at snige sig udenom.

I: Er der nogle afleveringer?

P: Ja, det er der. Der er ikke så mange, men vi har haft et par stykker. Selvfølgelig bliver man bedømt på, hvor meget man siger, men det er selvfølgelig også klart, at når han står og gennemgår et eller andet – et begreb – så er det også begrænset, hvor meget man kan sige til det. Så kan han jo se ifølge ens opgave, om man har forstået det – om man er med. Det er nok mest den måde, han vurderer ud fra, det tror jeg, det er. Og nu havde vi lige en prøve inden karaktergivningen, og den har han nok også vægtet lidt, tror jeg.

Oplistet ser kriterierne således ud: Aflevere til tiden, kunne noget udenad, aktiv i timerne når der skal høres i hjemmeopgaver, få fejl i afleveringerne, gode nok til matematik, dovenskab, nervøsitet, klare sig i prøverne, god forberedelse, sikkerhed og forståelse. Igen sammenvæves den didaktiske model (fx tavleoverhøring), lærerpersonlighed (fx han er helt vild med prøver) med vurderinger af, hvilke kriterier konkrete karakterer er fremkommet på baggrund af. Det er tydeligt, at tavle overhøring ikke i sig selv er disciplinerende, men at den handletvang, der ligger gemt i konceptet, påvirker nogle elever til at være godt forberedt. På den måde virker karaktersystemet sammen med didaktikken, idet god forberedelse i uddannelsessystemet antages at befordre tilsvarende god læring. Et særkende for matematik (og fysik i min undersøgelse) er en udstrakt brug af prøver som bedømmelsesgrundlag for karaktererne og ydermere stikprøvekontrol. Men billedet af, hvad der så er vigtigt at kunne i matematik, står stadig uklart, hvilket kendetegner samtlige af de fag, jeg har undersøgt. Naturligvis er det i matematik vigtigt at kunne løse matematikopgaver, så den rigtige løsning bliver fundet, og i tysk vig-

tigt at kunne tale tysk, så det kan forstås. Men disse selvfølgeligheder er netop selvfølgeligheder og bliver ikke italesat. De udgør den ikke - tematiserede baggrund.

## Billedkunst

### Pige, lav, 3.g. bånd nr. 31

Jamen altså den karakter, det var nok den, jeg havde set mindst frem til, fordi altså, *jeg er ikke den mest kreative person* overhovedet, og så nogle gange, så kan man godt sidde og tænke: "Åh, hvad skal man dog med det", og så er man selvfølgelig også bange for at få en dårlig karakter, fordi man tænker sig om, og så bliver det så til nogle opgaver. Men den opgave, den blev måske ikke fuldført rigtigt i den stil, man gerne mente, fordi man sidder der, og man kan næsten ikke tænke. Jeg var så positiv over, at jeg fik et 8-tal. Det har selvfølgelig også noget med at gøre, at der skal læreren også gå ind og sige jamen OK, det er jo *ikke alle der er lige kreative*, så det har også noget at gøre med, *hvor engageret man er. Om man stiller op positiv og ser positivt på tingene og prøver at gøre et eller andet i stedet for bare at sige "Det der det gider jeg ikke"*

### Dreng, middel, 3.g. bånd nr. 30

In: Så er der billedkunst tilbage.

D: Der får jeg så 7. Det er måske *så ikke lige sådan mit fag. Det interesserer mig ikke vanvittigt meget*, må jeg indrømme. Jeg synes, det er et – det er så også et karakter fag, så det går sammen med idrættskarakteren.

In: Hvad bliver det bedømt på, tror du?

D: Det bliver bedømt på, *om du interesserer dig i timerne, om du hører efter når hun gennemgår sådan et billede oppe på tavlen, og om du tager det seriøst, når du sidder og maler og sådan noget. Jeg tager det seriøst, når jeg maler, for det synes jeg er sjovt. Men jeg synes eddernamne, det er kedeligt at høre om, at der ligger et byggepunkt deroppe i højre hjørne af billedet, og jeg kan ikke se noget byggepunkt alligevel. Jeg synes, billedet er som alle andre billeder, og jeg kan heller ikke tage det helt seriøst, hvis det er sådan et sort lærred med en gul klat i midten, så synes jeg ikke, det ligner noget. Så kom jeg til at sige, at jeg synes ikke, sådan noget det var kunst. Det var hun jo ikke helt enig med mig i. Jeg har ikke lige den store kunstneriske forståelse, tror jeg man skal udtrykke det som.*

### Dreng, høj, 3.g. bånd nr.26

In: Så er der så billedkunst?

D: Det er en 8 –er, og det skal jeg ikke brokke mig over. Jeg er elendig til at male (griner). Ofte der har vi lige et teoretisk oplæg, og så går vi så i gang med at male og ja, jeg vil sige, jeg har ikke fået afsluttet et eneste billede endnu. Fordi jeg bruger ofte meget tid på ideen bag billedet, og jeg er som regel rimelig grundig med det, med billederne der. Så det er svært at lade det komme igennem, men han kan så se, hvor jeg vil hen med det, så derfor tror jeg også jeg er den eneste af os 4 drenge på holdet, der har fået over 7. *Der tror jeg, det er ideen*, der har talt igennem, og så at han kan se, at man prøver - *prøver noget nyt*. Jeg vil gerne prøve et eller andet med nogle nye farver – en eller anden guldfarve. Så sidder jeg og laver noget med det. *Det er noget af det, der giver pote, at jeg kunne sætte læreren lidt i sving ved at sige, jeg gør sådan og sådan her*. Og så også de der teoretiske oplæg, hvor vi skal *analysere et billede*, det er noget ligesom alle kan følge med på. Det er ligesom i dansk. Jeg tror, det er det, han har givet karakteren på.

In: Der er du så ikke stillet i udsigt med et 10-tal til næste gang (griner)?

D: Nej, det er jeg ikke. Vi har ikke holdt samtale med ham, men det tror jeg heller ikke lige, jeg skal sætte næsen op efter. (griner) Selvom det nu vil lune lidt. De fag, hvor man ligesom ofte skal have – jeg ved ikke om man kan sige – *en slags talent for det*, i hvert fald, der er nogle, der kan finde ud af det – dels, at det tæller en halv, det synes jeg er en stor fordel, og så det *at læreren de tager initiativet som en vigtig del, ..*

Oplistet ser kriterier således ud: interesse eller tilknytning til faget, interesse i timerne, høre efter i timerne, seriøsitet, kunstnerisk forståelse, analyse, talent, gøre forsøg, prøve noget nyt, initiativ, holder læreren beskæftiget og ideer bag værker frem for værket som produkt. Kriterier her er nogenlunde sammenfaldende med det, lærerne kan fortælle, idet der offensivt lægges vægt på grænseoverskridende handlinger. Karaktergivningen i billedkunst afspejler nogle ideer fra den individorienterede evalueringstradition, hvor fremskridt vurderes med afsæt i den enkelte elevs aktuelle færdighedstrin. Så blot det seriøst at følge læreroplæggene og eksperimentere med form og farve bliver noteret som fremskridt. Ideen om, at det kræver talent er hos eleverne meget tydelig, mere tydelig end begavelse er i de teoretiske fag. Selvom bemærkninger som “ det er ikke lige mig” kan tolkes i den retning. Mere traditionelle færdigheder såsom at kunne analysere og det at have en viden om kunst spiller også en rolle. Billedkunsttimerne var fulde af liv og megen kalden på læreren. Ikke så meget for at få bekræftelse, men for at få gode råd om, hvordan værket kunne udvikle sig herfra – hvilke farver og hvilke materialer. Her foregår den formative eller vejledende del løbende, hvilket også ifølge lærer-

ne gælder samtalerne. Dette gjorde sig også gældende i de naturfagstimer og matematiktimer, jeg observerede.

Men tilbage til billedkunst. En billedkunstlærer<sup>31</sup> fortæller således om karaktersamtalerne :  
“..... der vil jeg gerne nogle uger på den anden side af karaktererne, da det er min oplevelse, at hvis jeg holder samtaler lige op til eller lige umiddelbart efter – så bliver det udelukkende et spørgsmål om karakterer – den faglige evaluering forsvinder ..... at en evalueringssamtale uden, at man tager skridtet og fortæller, hvordan man kan blive bedre – bliver sært ligegyldig – det er nødvendigt. Jeg ridser kort op, hvad udgangspunktet er, hvordan karakteren er givet og dernæst prøv at arbejde med de og de ting.

Int. Har du så erfaring med, at de faktisk også følger de ting.

L: Ja, det synes jeg. Generelt synes jeg eleverne i billedkunst er meget åbne for at blive bedre. Så jeg tror faktisk – at hvis jeg ikke gjorde det selv med at give bud på, hvordan de kunne blive bedre – ville de selv efterlyse det – hive mig i ærmet.

Sammenfattende om de faglige kodificeringer kan jeg sige, at det er temmelig uklart i elevernes bevidsthed, hvilke kriterier, der er virksomme i arbejdet med de forskellige fag. Og derfor bliver det svært at udpege forskelle. Den væsentligste forskel finder jeg mellem billedkunst og resten af de fag, jeg har undersøgt, idet billedkunst delvist trækker på en anden evalueringstradition. Sammenlægningen af fag, lærerpersonlighed, didaktik og relationelle forhold i klassen spiller ind på fortolkningerne, men de mest tungvejende kriterier kan rubriceres under socialiseringskategorien. Karakterer drejer sig for elever i høj grad om opførsel, holdning til arbejdet, læreren og til faget. Jeg vil nu gå videre med at undersøge opfattelser af norm og målorienteret anvendelse af skalaen. Dette uddyber de faglige kriterier, blot nu set gennem normative tekster og gennem yderligere analyser af det empiriske materiale.

Jeg har tidligere påvist at gymnasieskolen formelt set siden 1963 har anvendt skalaen målorienteret. Men samtidig kan selve skalaens udformning med vage verbale udsagn knyttet til karaktererne 7, 8 og 9 føre tanken hen på den normorienteret anvendelse. Måske derfor konkluderede prøve - og karakterudvalget, der arbejdede som en del af Kvalitet udviklings projektet (KUP), at anvendelsesformerne i praksis kan være svære at skille ad, og at der nok forekommer blandinger. Det næste afsnit drejer sig om at belyse netop dette spørgsmål og svarer altså på, hvordan disse uklarheder håndteres i en gymnasiehverdag.



## Norm – eller målorienteret anvendelse af skalaen

Den absolutte anvendelse af skalaen forudsætter målformuleringer for de enkelte fag og eventuelt overordnede mål for uddannelsen. Med bekendtgørelsesrevisionerne i 1995 og 1999 skete der en eksponering af begge typer målformuleringer i den almene gymnasiale uddannelse. Som jeg har været inde på, konkluderede arbejdsgruppen under KUP<sup>32</sup>, at både studieforberedende og almindelig elementer forventes vurderet til studentereksamen, men gruppen efterlyser samtidig en tydeligere beskrivelse af de almindelige aspekter, således at de kan integreres i undervisningen og vurderingen. Jeg tolker ekspliciteringen af §1 som et udtryk for dette<sup>33</sup>, men da ekspliciteringen endnu var så ny, da lærere og elever blev interviewede, kan det ikke spores i materialet. Men problematikken er velkendt, hvilke de forrige resultater af analyser af de generelle kriterier også bekræfter, og viser sig i usikkerhed om, hvilke mål der skal og bør lægges til grund for vurderinger af elevpræstationer. Uanset denne usikkerhed anser både elever og lærere de faglige mål inden for hvert fag som de vigtigste. Som vist i det historiske afsnit optages Blooms taksonomi i den pædagogiske debat i årene omkring den lille gymnasireform i 1971, hvilket sker i sammenhæng med indførelse af paragraffen om den interne evaluering af undervisning og præcisering af lærerens forpligtigelse til at vejlede og rådgive den enkelte elev. Blandt andet derfor var diskussionen dengang også præget af Krathwohls tanker om en taksonomi over kvalitative forskelle eller trin i emotionelle kompetencer. Men kun Blooms taksonomi over kvalitative forskelle i den kognitive udvikling blev for alvor integreret. Så den målorienterede anvendelse af skalaen bliver ensbetydende med konkrete sammenvævninger af faglige mål og taksonomien. Denne sammenvævningsproces tager sin begyndelse i forbindelse med den lille reform og pågår stadig.

Et konkret eksempel på en sammenvævning af parametrene kunne være en elev, der vurderes til at være i stand til at analysere en historisk kilde og dernæst relatere denne til andre kilder og fremkomme med refleksioner over sammenhænge eller perspektiver. Eleven demonstrerer en kunnen på et anvendelsesniveau, hvilket kan kategoriseres som selvstændig tænkning. Karakterskalaens tre øverste trin indeholder parameteret "selvstændig", hvilket så betyder, at præstationen takserses til enten 10, 11 eller 13. I mit materiale viser Bloom sit ansigt i hvert interview<sup>34</sup>. Ikke alle elever kender "trekanter"<sup>35</sup>, men alle kender tankegangen. De lærere, der ikke lige kan (eller vil) sætte navn på, opererer alligevel med trinene. Men de fleste forholder sig til taksonomien, som den druknende til træstammen – endelig et holdpunkt. Tankegangen i Blooms taksonomi er rationel og den bygger på ideen om kontinuerlig

progression, hvis fortsatte fremadskriden forudsætter udvikling og konsolidering af de kundskabsstrukturer, der hører det forudgående trin til. Først da kan man komme videre. Man skal kunne kravle, før man kan gå, hvilket i gymnasiesammenhæng vil sige, at man skal give sig af med 'rugbrødsarbejdet', før man kan komme til de mere luftige og selvstændige dele af arbejdet. Det er værd at erindre sig, at Bloom og hans forskerteam var meget optaget af at udvikle og formidle ideen om "Mastery learning", der meget kort fortalt er navnet på en didaktisk model, hvor opstilling af konkrete delmål indlejret i større mål, der tilpasses hver elevs forudsætninger, strukturerer disses læreprocesser. Derfor tiltænkes alle elever at kunne lære alting – bare i forskellige tempi og under forudsætning af, at struktureringen er korrekt. Til konceptet hører derfor redskaber til at undersøge og diagnosticere elevforudsætninger. Den proces tænkning, der blev eksponeret omkring 1970, bærer præg af disse tanker, hvorfor prøver og løbende evaluering bliver opfattet som dynamiske faktorer i læringen, der samtidig opfattes som dynamiske processer.

Men kæden hopper af i mødet med nationale standarder med faste pensum og vurderingsredskaber og i mødet med den gængse organisering af undervisning og læring, med alder og klasser som de bærende principper. Modellen blev udviklet som en reaktion på "Sputnik chokket" og var en del af de store curriculum diskussioner, der fandt sted i USA i slutningen af 50'erne og det næste årti. Så den havde helt klart et socialt sigte, nemlig at få de store underprivilegerede grupper integreret i uddannelsessystemet og samfundet. På den baggrund er det paradoksalt at taksonomien her i landet først og fremmest er blevet stramt knyttet til implementeringen af en karakterskala, der i lige mål integrerer og udgrænser.

Den målorienterede anvendelse implicerer altså tre slags mål – faglige mål, almene (for studentereksamen) og de kvalitative, der knytter sig til hvert trin i Blooms taksonomi. Men hvordan spiller disse mål sammen og bliver til ingredienser i den helhedsvurdering, lærerne skal foretage sig af hver elevs præstationer tre gange årligt?

## Læreropfattelser af anvendelsesmåde

Dette kan der naturligvis ikke svares entydigt på, idet fagenes traditioner og lærerens fortolknings- og afvejningsprocesser i høj grad afhænger af, *hvem* man er. En afgørende forskel på, *hvem* man er, kan registreres i de forskellige holdninger, lærerne har til, hvad de anser som

det vigtigste i deres arbejde, som gymnasielærere. Nogle anser formidlingen af deres fag som det altafgørende – de (elever) skal fx have kundskaber i fysik. Andre ser det som deres opgave at være kulturformidlere, hvor andre ser det som deres fornemste opgave at lære elever at tænke. Enkelte har idealistiske eller politiske succeskriterier. En lærer siger fx: “formålet er, at de bliver dygtigere og klogere, og de udvikler sig til mere færdige mennesker, der er i stand til at kommunikere”<sup>36</sup>. Og i samme boldgade: “Det faglige – jeg vil gerne præsentere mine fag – jeg vil have dygtige elever – dygtige i mit fag – jeg vil gerne have, de bliver mere selvstændige”<sup>37</sup>. Hos disse er faglige elementer tænkt sammen med personlig udvikling, med faget som omdrejningspunkt. Den personlige udvikling har sin pendant i det almindelige i bekendtgørelsestekster, og som et konkret eksempel på, hvordan sådanne afvejningsprocesser kan tage sig ud, vil jeg lade en af de ovenfor citerede fortælle: “Y er en stilfærdig og solid pige. Hun får 8. Hun har nogle sprogproblemer med sætningskonstruktion og grammatik, men hun er en fornuftig tekstlæser. Hun kan godt, når jeg spørger, og jeg har spurgt, om ikke hun selv har lyst til at markere. Jo, men det havde hun aldrig gjort. Hun bliver spurgt og er fint med. Men der er jo ikke ligefrem selvstændighed over det.”<sup>38</sup>.

Her sker sammenkædning af parametre gennem begrebet selvstændighed. Selvstændighed i Blooms taksonomi repræsenterer færdigheder i refleksion og vurderinger, mens selvstændighed i en personlig udvikling repræsenterer færdigheder i at udvise initiativ. I dette tilfælde lægger læreren mest vægt på den mere personlighedsmæssige side af sagen. Vurderingen forholder sig ikke eksplicit til, om eleven kan reflektere og foretage faglige vurderinger. Andre gange er det omvendt. Som hos denne lærer: ”Når først en elev har løst en opgave på genial vis – analyse og vurderingsevne, så vil jeg være tilbøjelig til at belønne det, selvom vedkommende ikke viser det hele tiden”<sup>39</sup>.

Hos nogle lærere er den målorienterede anvendelse af skalaen sat i system. Således at undervisningens tilrettelæggelse fagligt og pædagogisk genererer muligheder for, at læreren får indsigt i, hvilke taksonomiske niveauer eleven mestrer. Systemerne inkluderer uden undtagelse afholdelse af prøver på klassen. Anledningen er enten karaktergivning og/eller afslutning på et fagligt forløb. Prøven indeholder måske 10 spørgsmål, der repræsenterer de redegørende, analyserende, vurderende og perspektiverende niveauer. Eleven kan så efter eget valg besvare spørgsmål i de forskellige kategorier. En lærer siger herom: “Og det ligger klart, at et spørgsmål, der giver en redegørelse på et højt abstraktionsniveau, på et af de mere vanskelige spørgsmål, og hvor man går i dybden i stedet for bredden, skal vurderes mere positivt, ligesom dem, der også har en meget stor kontant viden. Det der slår mig, når jeg sådan

meget kort skal fortælle om de der evalueringsprøver, er, at de skiller fårene fra bukkene. Det viser sig jo, at den med den store kontante viden jo også har de højeste abstraktionsniveauer<sup>240</sup>. Ud over at udsagnet bekræfter grundideen i Blooms taksonomi – kunne kravle før man kan gå – viser det også den store betydning, taksonomien har i lærerens konkrete vurderingsprocesser.

Prøver kan gøre læringsniveauerne synlige for elever og samtidig generere et bedømmelsesgrundlag. En lærer fortæller om dette: “Det mangler jeg nok at betone, at det der var drivkraften bag opbyggelse af denne rutine (afholdelse af prøver – min bemærkning) er den umulige situation, man har med 28 elever i en klasse, og man skal give individuelle mundtlige karakterer – det er næsten umuligt, og derfor betyder prøven nok mere for karakteren i starten<sup>241</sup>. Han fortæller videre, at prøverne samtidig udgør en redningsplanke for de meget stille elever, og dette også har været et motiv til at indføre dem. De omtalte typer prøver kan karakteriseres som mere summative end formative i den forstand, at de ikke anvendes til individuel vejledning, men mere til legitimering af de individuelle karakterer, læreren finder frem til. På den måde adskiller de sig fra det koncept, som bl.a. Bloom skabte, men der er også lighedstræk. Som nævnt bliver taksonomiens trin tydelige for eleverne – da de bliver præsenteret før prøven, og de anvendes i efterbehandlingen af dem, og der er ingen tvivl om, at bevidsthed om læringsniveauer spiller en stor rolle i dannelse af elevernes forventningsmønstre til egen præstation. I lærernes selvforståelse træder den absolutte anvendelse af skalaen meget kraftigt frem, men den sammentænkes på mangfoldige måder med de to andre parametre: karakterskalaens trin og de almindende elementer, der er formuleret som overordnede mål med studentereksamen. Men er der intet spor efter den normorienterede anvendelse? Jo, et enkelt, men til gengæld meget tydeligt spor. Når en lærer er færdig med at lave en karakterrække for en klasse, laver de fleste (af dem jeg har interviewet) en sidste sammenligning, og pludselig kan der ske det, at to elever har fået det samme, selvom læreren faktisk vurderer den ene til at være dygtigere end den anden. Dette karakteriseres som en fejlfindingsmetode og kan afstedkomme justeringer hele karakterrækken igennem. Det vil sige, at læreren forsøger at afpasse karaktererne i forhold til hinanden – ikke sådan, at gennemsnittet ligger omkring 8 – men sådan, at det passer med en mere intuitiv fornemmelse af, hvordan fordelingen skal være for at være rigtig. Og for at helhedsvurdering af klassen som klasse også afspejles i karakterrækken. En lærer fortæller om dette fænomen: “Og der kan jeg ikke holde min ryg fri – jeg relaterer dem indbyrdes – det gør jeg. Jeg sidder og tænker jamen,

hvis jeg sammenligner den og den, ja, så knækker kurven – så kan du ikke opretholde de karakterer, du har givet”<sup>42</sup> og adspurgt, om gennemsnittet betyder noget, svarer vedkommende: “Jeg kan tænke, det var da utroligt så gode de karakterer er, så må det være en god klasse. Og måske vurdere om man er blevet forført – men der *er* jo gode klasser. Men jeg bliver så glad, når det lykkes, jeg bliver opstemt og har lyst til at give noget tilbage – her vær så god, 9-taler – tag det nu”<sup>43</sup>.

Elevernes reaktioner på fordelingen kan også være et fingerpeg til læreren om, hvorvidt fordelingen er i overensstemmelse med elevernes vurderinger. Jeg nævner det blot her, som en anden fejlfindingsmetode og ikke som et belæg for en normorienteret anvendelse set fra lærerens bord. En lærer fortæller lige efter en runde med evalueringssamtaler, adspurgt om vedkommende tror, eleverne sammenligner karaktererne: “ Ja, jo det gør de da. Jeg sidder jo nu og er rimelig sikker på, at jeg har lavet en eller anden bommert inde i A - klassen. Fordi der er to med indvendinger. Du hørte jo selv x og y sige noget med at komme op til tavlen. Der er en eller anden, de synes, har fået for meget. Jeg tror, jeg ved, hvem det var, men er ikke helt sikker”<sup>44</sup>.

Konkluderende kan jeg slå fast, at læreren i egen selvforståelse og implementeret gennem generering af forskellige metoder, fx prøver, anvender karakterskalaen målorienteret. Det, der forplumrer billedet eller gør karaktergivningen til en meget kompleks størrelse, er bl.a. sammenvævninger mellem tre kategorier af mål. Jeg vil lade en lærer afslutte afsnittet for dernæst at behandle elevernes opfattelse af spørgsmålet. “Så vi er ikke karaktermaskiner i forhold til et eller anden fagligt defineret niveau. Vi er meget mere. Og vi gør meget mere. Og vi burde gøre endnu mere”<sup>45</sup>.

## Elevopfattelser af anvendelsesmåde

I interviewene blev eleverne spurgt efter, om de opfattede karakterer som noget der bliver afstemt i forhold til faglige mål og/eller i forhold til andre elever. Eller noget helt tredje? Ligeledes snakkede jeg med dem alle om vaner med hensyn til sammenligning af karakterer. Hvorfor de eventuelt sammenligner eller hvorfor ikke? Der hersker sublime regler til regulering af åbenhed og lukkethed om karaktererne, men mønstret ligner først og fremmest en byttehandel: Hvis jeg må se dine, må du til gengæld se mine. Det tyder på, at adgangen til oplys-

ninger om klassekammeraterne karakterer er med til at understøtte og vedligeholde en gruppes/klikers grænser, men mere herom i næste afsnit.

Den relative åbenhed/lukkethed, der hersker omkring elevernes karakterer indbyrdes, gælder ikke læreren. Hvordan den enkelte lærer vurderer den enkelte elevs præstationer, betragtes af elever som hemmelig og uden for det offentlige rum, hvorfor brud på denne stiltiende og uformelle 'regel' virker provokerende på nogle elever. En elev siger:

Man skal ikke finde sig i det hele. Hvis han siger et eller andet, som fx – her kommer en opgave der virkelig skiller bukkene fra fårene, der bliver jeg sgu gal, for det er det samme som at sige: Hvis I ikke kan finde ud af det her, så er I dårlige. Og det fik han at vide ..... og han har det med, når han giver opgaver tilbage at sige – den var god, det var ikke særligt godt, men det er ikke op til ham at gøre, det kommer ikke andre ved. Hvis vi ønsker at sige noget, skal vi nok selv gøre det.<sup>46</sup>

Men tilbage til elevens opfattelser af, til hvordan karakterer afstemmes. Billedet er meget broget, men begge anvendelsesmåder er repræsenteret i materialet. I rene former og i forskellige blandinger. Vidnesbyrd om den normorienterede anvendelse er fx formulering af en opfattelse af, at der til hver klasse er så og så mange af hver karakter til rådighed, og disse skal man så konkurrere om. Man konkurrerer da på både faglighed og synlighed. En elev siger: "Men nogen gange er det sådan, at en lærer kun giver et vist antal høje karakterer i en klasse, så er man næsten nødt til at vise, man har krav på et eller andet standpunkt – ellers kan pladsen været overtaget. Nu er der tre, der har fået gode karakterer. Så kan du ikke få dem ..... Hvis der er en, der er lidt bedre end gennemsnittet, får han fra den bedre ende. De (lærerne) tænker relativt"<sup>47</sup>.

En normorienteret anvendelse har som konsekvens, at det bliver ulige nemmere at få gode karakterer i nogle klasser og omvendt, så derfor spurgte jeg eleverne, om de fandt det nemmere at få gode karakterer i nogle sammenhænge frem for andre. De fleste nævner her lærerens personlighed og personlige stil med hensyn til karaktergivning – gavmild, streng, fair, smålig – som eksempler på dette. Men også refleksioner over, hvordan vurderinger af klassens niveau spiller en rolle i karaktergivningen, kommer frem. Klassens niveau spiller en rolle på den måde, at det af den enkelte kan opleves som vanskeligere at komme til orde i en klasse, hvor alle gerne vil og er i stand til at tage ordet: "Ja, man skal kæmpe mere. Lærerne

har sværere ved at bedømme en – og vores klasse er sådan en klasse, hvor alle gerne vil sige noget. Min veninde går i en klasse, hvor hun kun har én at konkurrere med, fordi de andre ikke går op i det, og så bliver hun rost til skyerne. Jeg kan naturligvis ikke vurdere det, men jeg har gået i skole med hende før og ved, at da var vi nogenlunde på samme niveau”<sup>48</sup> En anden elev har oplevet det modsatte:” I historie er vi kun 3-4 stykker, der siger noget, så der er det nemmere”<sup>49</sup>.

Sammenligninger af hinandens aktivitetsniveau spiller i det hele taget en stor rolle for eleveres vurdering af både egen og andres karakterer. Efter devisen, hvis jeg har deltaget aktivt, har jeg gjort mig fortjent til en højere karakter. Her glipper de kvalitative målfastlæggelser enten helt eller delvist. En elev ser på sagen sådan her: “man får at vide, hvordan man ligger i forhold til andre. Jeg synes ikke, man nødvendigvis får at vide, om man er god til det, fordi der er - karakteren afhænger meget af klassen og meget af læreren. Så derfor synes jeg ikke nødvendigvis, det er information om, hvor meget man kan”<sup>50</sup>.

Med listen over elevernes vurderinger af, hvilke evalueringskriterier der er de vigtigste, i erindring kan det konkluderes, at eleverne i høj grad anser mængden af deltagelse som vigtigere end kvaliteten af deltagelse. Og her er sammenlignings- grundlaget klassekammeraterne. Anderledes ser det ud med de kvalitative kriterier, og her vidner materialet i sin helhed om, at eleverne i høj grad har taget Blooms taksonomi til sig. Man kan have faglig viden på forskellige niveauer, og det er lærernes bedømmelse, der er autoriteten. Sammenligning med klassekammeraterne kan ikke på samme umiddelbare måde levere svar på, hvorfor fordelingen af karakterer ser sådan eller sådan ud. En elev siger.

Alle lærere siger man skal sige noget mere – man får det altid at vide – nej, ikke altid, men jeg får det tit at vide. Selvom jeg siger meget i forhold til andre, så er det altid sådan noget med, at du må godt sige noget mere. Og det synes jeg er lidt underligt, for selvfølgelig er det ikke det at sige mere, det drejer sig om, men sådan kan det nogen gange komme til at lyde. Det lyder, som om det er ligegyldigt, hvad man siger, bare man snakker, og det synes jeg er lidt forkert, fordi man jo godt kan sige lidt, og det så er nogle deciderede guldkorn, man kommer med, så burde det jo tælle mere..... jeg ved det ikke helt<sup>51</sup>.

Den samme elev fortsætter senere i interviewet:

Der hvor man sætter nogen ned for at få dem til at – det gjorde min dansklærer sidste år – hun gjorde det ikke, men hun sagde, at hvis jeg ikke begyndte at sige noget mere, ville jeg komme ned på et 8- tal, og der fik jeg det sådan lidt. Nå, det synes jeg bare er ud fra, hvor *meget* man siger, derfor synes jeg, det var forkert at true mig på den måde. Jeg synes, hun skulle kunne vurdere det alligevel..... jeg synes ikke, det var fair, bare fordi jeg sagde mindre, så skulle jeg rykke *automatisk* ned – det må da også komme an på, om jeg sagde noget godt <sup>52</sup>.

Den usikkerhed, der her kan iagttages, er generel. Selv hos de elever, der har taksonomien helt på plads og i egen selvforståelse lader deres indsats styre af den strukturering taksonomien tilbyder, hersker der tvivl. En sådan elev fortæller:

.. mens min historielærer, der synes jeg, det er sjældent vi er oppe på de niveauer. Selvfølgelig analyse og redegørelse, det har han ufatteligt meget af, men jeg synes, han springer fortolkningerne over og går direkte til perspektiveringerne. Han bruger hele karakterrækken. Han er ikke bange for at give et 11-tal. På en måde er det godt, men på den anden side synes jeg nogen gange, han bliver for gavmild. Der er nogle folk, hvis de er dygtige, så føler de sig snydt, hvis der er nogen, der er langt fra ligeså dygtige, og de får samme karakter eller en karakter lavere. .... Man kan se, de siger mindre og ikke har samme forståelse for det, og så giver han karakterer, der ligger i et alt for højt niveau <sup>53</sup>.

Konkluderende om elevers opfattelse af anvendelsesmåder kan det siges, at elever i høj grad sammenvæver især almene mål og de kvalitative mål, der er indbygget i Blooms taksonomi. Men at elever ligesom lærerne grundlæggende betragter karaktererne som absolutte. De faglige mål fortøner sig, måske fordi eleverne først til sidst i uddannelsen eller ved afslutningen af et fag får genereret et overblik over de specifikke faglige mål, der er formuleret i bekendtgørelsesteksten. Det, der forplumrer billedet for elever, er de uklare relationer mellem kvantitet og kvalitet, og det tyder på, at netop dette er en af de omkostninger, der er forbundet med at ville håndtere tre typer af målfastsættelse i en og samme vurderingsproces. En lærer siger om dette:” Hun tror, at hvis man gør meget, så skal man også have en høj karakter, og fortæller om, hvor mange sider noter de har taget”<sup>54</sup>. Den normorienterede anvendelse fylder ikke så meget, men samtidig sammenligner eleverne karakterer på eget initiativ, hvilket udgør et re-



servoier for eleverne til at tjekke og undersøge, hvilke sammenvævninger (af måltyper) den enkelte lærer og det enkelte fag er præget af. I de historisk inspirerede analyser af det empiriske materiale vil jeg beskæftige mig med argumentationer for korrelation mellem bestemte præstationer og trin på skalaen. Som afslutning på det evalueringsteoretisk inspirerede analysearbejde vil jeg nu præsentere resultaterne af bearbejdningen af de observerede evalueringssamtaler.

## Evalueringssamtaler – formative og/eller summative - eller?

Evalueringssamtalerne som fænomen knytter sig til implementering af evalueringsbestemmelserne i bilag 36<sup>55</sup>. Her forpligtiges læreren på at vejlede den enkelte elev “med hensyn til både den faglige udvikling og arbejdsmetoder”. I praksis knyttes samtalerne til karaktergivningen og benævnes derfor også ofte i daglig tale som karaktersamtaler. Enkelte lærere har udviklet en praksis, hvor evalueringssamtaler bevidst er adskilt fra karaktergivningen. Da bliver samtalerne gennemført som midtvejsevalueringer mellem karaktergivningsrunderne. Lærernes begrundelse herfor er ganske enkelt, at samtalerne da i højere grad kan få en vejledende funktion. De lærere og elever, jeg har interviewet, har alle erfaringer med evalueringssamtaler som en del af karaktergivningen. Der findes endnu et alternativ, nemlig helt at undlade tilrettelagte samtalerunder. Kun interviewene med eleverne fortæller den historie.

Evalueringssamtalerne gennemføres med forskelligt sigte og derfor med forskelligt indhold. Når samtalerne bliver gennemført som ren orientering fra lærer til elev om karakteren og dennes grundlag, karakteriserer jeg den som en summativ evalueringssamtale. For bedømmelse af elevens udbytte af undervisningen set i forhold til opstillede mål for undervisningen er det, der formidles til eleven. Samtalerne antager karakter af formidling af karakterens legitimitet, hvilket knytter sig principielt til evalueringsformen og i praksis bliver en opregning af, hvilke dele af elevens arbejde, der er lagt til grund for den konkrete helhedsvurdering. Sigtet er ikke at guide eleven videre i læreprocessen. Denne del af arbejdet varetages på andre tidspunkter, som jeg allerede har gjort rede for. Men den typiske samtale, som den toner frem i mit materiale, er en samtale, der indholdsmæssigt drejer sig om 1) læreren begrunder karakteren – mere eller mindre fyldigt og systematisk 2) læreren forholder sig til elevens adfærd i undervisningssituationen 3) gode råd til eleven. 4) eleven forholder sig mere eller mindre til de 3 førstnævnte elementer.

Elementerne prioriteres forskelligt, og vægtningen kan skubbe sig afhængig af elevens reaktioner i situationen. Betragter jeg samtalerne som samtaler, er det mest signifikante et svagt repræsenteret dialogisk islæt. Læreren taler uden sammenligning mest, og eleven modtager beskeder, forklaringer og gode råd uden i særlig høj grad at bidrage selvstændigt til samtalen. Kommunikationsformen gør det principielt vanskeligt at tale om evalueringssamtaler af denne type som formative, idet vejledning som begreb og fænomen implicerer dialog mellem parterne<sup>56</sup>. Derfor er det interessant at få indblik i, om samtalerne af elever fortolkes primært som information, vejledning eller noget helt tredje. Det samme gælder lærernes opfattelse af samtalerne funktion og værdi.

Jeg har observeret tre runder af evalueringssamtaler<sup>57</sup> og har i interviewene talt med lærere og elever om deres opfattelse og fortolkning af fænomenet. Evalueringssamtalerne var rammesat til mellem 2-7 minutter pr. elev. Dette er et gennemsnitstal, hvorfor nogle samtaler tog længere tid og nogle kortere end det angivne.

Kernepunkterne i samtalerne var meget forskellige i de tre runder, men der var også lighedstræk, nemlig formidling af selve karakteren og begrundelserne herfor. Begrundelserne er i et af tilfældene systematiske og nogenlunde dokumenterbare, mens begrundelserne i de to andre tilfælde holder sig til mere generelle vendinger. Disse kan betegnes som personlige standardvendinger, som den pågældende lærer finder særlig sigende eller måske bare har til-egnet sig i sin oplæring som professionel udøver af faget. I afsnittet om de historisk inspirerede analyser vil jeg arbejde med disse sprogvælg, som udtryk for diskurser på en mere systematisk måde. Jeg vil i det følgende give eksempler på samtaler, hvor lærer og elev udveksler tanker på en sådan måde, at samtalen forøger den gensidige viden om hinanden.

#### Eksempel 1<sup>58</sup>

Lærer: Pige, ja, jeg er lidt mystificeret over, hvad du kan i xfag. Jeg er endt på et 7- tal. Når jeg er lidt usikker, er det fordi den første skriftlige x var meget god. Den var til 9 og den næste kun til 7. Det synes jeg er mystisk.

Pige: Det er fordi, den sidste gik meget stærkt, jeg havde ikke tid til at gøre så meget ud af den, som jeg burde have gjort.

Lærer: Når jeg får sådan lidt forskelligt fra dig skriftligt, og du ikke siger ret meget mundtligt –

Pige: Det synes jeg, jeg har gjort, især i starten markerede jeg meget.

Lærer: Ja, det er nok rigtigt, at i starten var du mere med, end du er nu i hvert fald

Pige: Det er fordi, det vi har nu, hvad er det nu de hedder, er lidt svær at komme ind i.

Lærer: Sådan meget aktiv synes jeg nu ikke du har været

Pige: Ikke meget aktiv, men jeg synes, jeg har været en del aktiv. Fordi sidste år fik jeg 7 og var ikke så aktiv, og så bliver man bare liggende på den samme karakter.

Lærer: Det kan jeg godt følge, men karakteren i xfag er en blandingskarakter.

Pige: Vores den anden lærer var nærmest ligeglad med det skriftlige, han vidste godt, vi ikke skulle op i det til eksamen.

Lærer: Man springer jo ikke en karakter op, bare fordi man siger noget. I må vise noget mere, hvad I kan, og også tænke på, at kravene stiger. Du skal løbe noget stærkere.

Pige: Det er bare svært sådan at bevæge sig opad, hvis man får den samme karakter som dem, der ikke siger noget.

Lærer: Du skal også tænke på det indlæringsmæssigt. Det handler også om lære at tale xfag, og så skal du være aktiv. Prøv at komme på banen. Prøv at tænke over det. Skal vi sige det?

Denne lærer er åben med hensyn til egne usikkerheder og indvier eleven i de overvejelser der ligger bag karakteren. Samtidig bliver grundlaget tydeliggjort, nemlig at både de skriftlige og de mundtlige præstationer bliver bedømt. Vurderinger af, hvor aktiv pigen har været, hviler på to forskellige sammenligningsgrundlag. Eleven holder sin vurdering op overfor, hvor aktiv hun tidligere har skullet være for at få 7 og op mod hendes vurderinger af klassekammeraters aktivitetsniveau. Læreren holder sin vurdering op mod sin erfaring. En erfaring, der fortæller hende, at kravene til aktivitet ikke blot er kvantitative, men også kvalitative. Dertil kommer hendes fornemmelse for og erindringer om den konkrete elevs aktivitet i timerne. At læreren selv lægger op til, at vurderingen af aktiviteten er mere kvantitativ end kvalitativ, får som konsekvens, at elevens kan afvise vurderingen ved at anføre, at hun ikke synes, hun har været mindre aktiv. På trods af de åbenlyse uenigheder om hvad vurderingerne skal foretages i forhold til, styrker samtalen gensidigheden i relationen, idet der udveksles tanker om, hvorfor og hvordan karakteren er landet netop på 7, og ved at eleven fortæller om sine reaktioner herpå. Eleven indvier læreren i hendes tanker om, at det at blive på den samme karakter ikke kan inspirere hende til en større indsats. Slet ikke når andre fra klassen, som hun oplever som mindre aktive, åbenbart også får 7. Netop dette presser læreren til at komme med argumentet om, at kravene stiger, og hun må løbe stærkere for at blive på den samme karakter. Alt i alt bliver resultatet det modsatte af, hvad læreren lægger ud med at sige, nu afspejler karaktererne også noget kvalitativt – man går ikke en karakter op blot ved at sige noget. Den usikkerhed med hensyn til karakteren, læreren meget modigt formidler, befordrer måske, at også

eleven tør formulere sine tanker om vurdering og egen indsats, og det i sig selv skaber et bedre udgangspunkt for det videre arbejde med blive klog på vurderingsprocesser. Men klarhed skabes der ikke.

### Eksempel 2<sup>59</sup> (navnet opdigtet)

Lærer: Susanne!

Susanne: Ja

Lærer: Dig har jeg haft svært ved at vurdere. Du giver et noget blandet indtryk. Jeg kan starte med at sige, at jeg har givet dig 7 –hmmm og forestiller mig, at du kan det bedre. Men jeg bliver forvirret over dels over det skriftlige ---- (bliver afbrudt)

Susanne: Jeg er godt klar over, at den ene var dårlig, og at den ville trække ned

Lærer: Og så når du mundtlig ikke rigtig siger noget

Susanne: Jeg er kommet ind i en periode, hvor jeg ikke tør sige noget, det er også i andre fag. Jeg sidder lidt for længe og tænker over, kan man nu sige det, og er det nu forkert. Så er det blevet sagt af en anden. Det er som om, der går en klap ned.

Lærer: Er det sådan lidt præstationsangst?

Susanne: Ja

Lærer: Det er selvfølgelig lidt besværligt for dig så

Susanne. Det er lidt træls, fordi så sidder jeg og siger: nu skal du sige noget i denne her time. ....  
(masse snak om problemet)

Lærer: Jeg tror, det er sådan lidt ubegrundet (underforstået: elevens angst for at sige noget forkert). Når jeg siger, jeg tror, du kan det bedre end til 7, for selv om du springer fra 6 til 9 i det skriftlige, har jeg også lagt mærke til, at når du pipper med i grammatik, er det på et ret avanceret niveau. Så bliver jeg fuldstændig desorienteret omkring dig. Så spørger jeg mig selv, hvorfor siger hun ikke noget mere. Det er derfor, jeg tror, du kan noget mere. Jeg tror faktisk, du er dygtig, selvom man ikke lige kan se det på et syvtal.

Samtalen slutter med en aftale om, at eleven skal opsøge en studievejleder og få talt problematikken igennem. Igen befordrer lærerens formidling af egne overvejelser, at eleven tør åbne sig og fortælle om de problemer, hun oplever med at deltage aktivt i timerne. Samtalen illustrerer også eksemplarisk, at karakteren i sig selv ikke fortæller ret meget om lærerens vurdering af elevens potentialer og om hvor konkrete og dokumenterbare, lærerens iagttagelser af eleven er. Resultatet af samtalen bliver en gensidig forøget viden om hinanden og der-

med et nyt grundlag for det videre samarbejde. Interviewene med eleverne viser, at eleverne generelt er meget glade for karaktersamtalerne og især for den tillid, lærerne formulerer med hensyn til deres chancer for at klare sig.

### Eksempel 3<sup>60</sup> (opdigtet navn)

Lærer: Christine – du har fået 8. Det er meget fornuftigt, det du laver skriftligt. Så du har et godt fundament i xfag. Men du er meget stille, men det ved du sikkert godt.

Elev: Jeg synes bare slet ikke, jeg kan finde ud af at snakke xfag (griner). Jeg kan godt skrive det, men jeg føler ikke, jeg kan formulere mig.

Lærer: Hvad så når I sidder to og to?

Elev: Jo, så går det bedre

Lærer: Det skulle jo være mærkeligt, om ikke du kunne – du må tage en beslutning om det. Man tænker mere over, hvordan det lyder selv, og jeg sidder ikke og noterer ned. Det er et helhedsindtryk.

Elev: Det kunne være rart at være delt noget mere op, så vi ikke sidder så mange.

Lærer: Ja, men så skal du også huske at bruge det. Men jeg prøver at tænke det med. I er mange, så bestemt er det en god ide. Men så må du love at udnytte det.

I dette tilfælde er det ikke lærerens formidling af overvejelserne bag karakteren, der får eleven på banen, men det neutrale konstatering af tingenes tilstand efterfulgt af et åbent spørgsmål. Eleven tør åbne sig og fortælle om personlige problemer med at formulere sig på x-sprog, hvilket i via lærerens spørgsmål bliver til problemer med at formulere sig i klasserummet. Med denne præcisering fremsætter eleven da et løsningsforslag. Læreren mener, at en beslutning om at ville sige noget mere kunne være løsningen, men er også modtagelig over for elevens forslag, uden dog at påtage sig ansvaret for om forslaget kan føre den forventede forbedring med sig.

Disse tre eksempler illustrerer, at de formative elementer i samtalerne ikke på forhånd har en retning, men udvikles i samtalen. Det summative element viser sig ved selve karakteren, der ligger uden for diskussion og blot skal formidles og forklares. Det altafgørende er gensidigheden. Både lærer og elev lærer noget af disse samtaler, helt konkret, som i det sidste tilfælde, hvordan en bestemt elev anser det som muligt at gøre fremskridt under andre strukturelle betingelser. En viden, der af læreren kan bruges offensivt til at højne hendes muligheder for et større udbytte. Samtalerne har også et summativt indhold, idet karakteren i disse tilfælde betegner lærerens vurdering af de færdigheder, som eleven lader læreren få

adgang til. Hverken mere eller mindre. De formative elementer drejer sig i høj grad om, hvordan eleven kan arbejde med at skabe større adgang for læreren – give læreren et bedre grundlag for bedømmelse. Men også som i det første eksempel at gøre det klart for eleven, at kravene stiger og hun derfor må løbe stærkere bare for at blive på den samme karakter. Tematisk arbejder lærer og elever da både med, hvordan synliggørelse af færdigheder kan finde sted, men også med synliggørelse af kravene eller målene med undervisningen. Men samtalerne har ikke, hvad der kunne kaldes *et fagligt* formativt indhold. Fx ideer til, hvilke dele af stoffet eleven burde arbejde mere med eller noget metodisk om rækkefølge og arbejds gange.

De to andre runder med evalueringssamtale var i højere grad præget af envejskommunikation, men indeholdt også dialogiske elementer. Den næste runde af samtaler foregår stående lige uden for klasseværelset, mens resten af klassen er optaget af at løse nogle opgaver, og rækkefølgen gives med placering på klasselisten. I det følgende tilfælde varede samtalerne gennemsnitlig et minut.

#### Eksempel 4<sup>61</sup>

Lærer: Jeg giver dig efter, hvad du har præsteret og du har præsteret virkelig gode ting. Derfor får du 10. 11 venter vi med, til det virkelig ikke er til at modstå (underforstået: komme udenom)

Pige: Det er godt nok

Lærer: Har du tænkt på, hvad du vil bruge din viden til bagefter. Jeg er ikke ude efter at få dig til at læse x fag.

Pige: Hvis jeg skal læse, bliver det til ingeniør, tror jeg

Lærer: Ja, ja, du kan så mange ting, så jeg tror, du skal kikke på flere muligheder, når du har de evner, du har, så det ikke kun – du kan blive videnskabsmand.

Pige: Jeg vil gerne have noget med matematik og fysik og så noget praktisk. Min far er ingeniør, og han er meget glad for det og laver nogle ting, jeg synes må være spændende.

Lærer: Ja, det er rigtigt, at ingeniører laver mange spændende ting – måske skulle vi invitere en der kunne komme og fortælle?

Pige: Vi har jo lige haft besøg af STORM, og der var en til at fortælle om det.

Lærer: Du kan tage til åbent hus i Aalborg

Pige: Den opgave vi skal løse, kan vi da få den koblet sammen med ? (fagligt begreb)

Lærer: Det kan godt være ... næste

Samtalen løfter ikke sløret for, hvorfor karakteren 10 er givet og fremstår derfor som objektiv summativ bedømmelse. Eleven får intet indblik i de overvejelser og afvejsninger, læreren har været igennem. Omvendt får læreren heller intet indblik i, hvad eleven tænker om undervisningen eller egen læring. Derimod tematiserer læreren elevens fremtid og faget i relation til denne, hvilket må siges at være helt uden for den agenda, samtalerne forventes at følge. Ganske vist drejer det som vejledning, men taget ud af den konkrete kontekst, der skaber relationen mellem deltagerne, nemlig undervisningen. Vejledningen kan da i bedste fald over for eleven bekræfte den vurdering af elevens færdigheder, der symbolsk udtrykkes i karakteren. Og i værste fald blot opleves som en snak.

En af samtalerne adskilte sig klart fra de andre, idet læreren som klasselærer havde fået i opdrag af resten af klassens lærere at viderebringe en kollektiv indstilling til, at eleven burde søge andre udfordringer end gymnasiet.

### Eksempel 5

Lærer: Tak for dine opgaver, de er kun lige bestået, og du er meget svag i dit arbejde. Har du selv en fornemmelse af det. Er det svært for dig at forstå (underforstået: det faglige)

Elev: Det varierer

Lærer: Nogle gange synes du, det er svært, andre gange ikke. Du fik 5 i prøven, og det sidste sæt, du afleverede, fik du 6 for. Er du sikker på, at det er gymnasiet du er mest interesseret i?

Der er jo andre muligheder.

Elev: Nej, jeg er interesseret i gymnasiet, for jeg skal bruge det i en videregående uddannelse.

Lærer: Hvis du ikke synes, det er let, og du ikke synes det er sjovt, så skal du virkelig tænke dig om, før du i mange år vælger at beskæftige dig med noget, der ikke er morsomt. Det er jo ikke hyle morsomt at lave matematikopgaver, hvis man ikke får dem rigtige.

Elev: Det er selvfølgelig rigtig nok

Lærer: Hvordan går det i matematik?

Elev: Det varierer, men det har jeg snakket med min lærer om.

Lærer: Men du er ikke stærk i (uhørlig), men du har nogle evner, der sikkert kan udnyttes bedre end bare slå hovedet mod muren og knokle med nogle opgaver – så du skal tænke dig om. Om du hver dag vil knokle med matematikopgaver osv. Nu svarer du hurtigt, men tænk dig om

Elev: Men det er det. (underforstået: som jeg vil)

Samtalen har på forhånd det sigte at konfrontere eleven med en ubehagelig besked, nemlig at lærerne kollektivt vil anbefale vedkommende at gå ud af gymnasiet. Men som det fremgår af forløbet, tænker eleven anderledes om dette. Han ønsker at blive, men kan ikke få adgang til lærerens vurdering af, hvordan han griber arbejdet bedre an med det pågældende fag, fordi læreren på forhånd har udelukket ham. Han kan referere til en samtale med en anden lærer, hvor de ifølge eget udsagn er nået frem til en løsning. Dette stiller spørgsmålstejn ved, hvor kollektiv beslutningen har været, men viser også, hvor stort et spillerum eleven har til at foretage egne vurderinger af standpunkter. Og hvor svært det er for lærere at konfrontere elever med en negativ vurdering. Læreren har svært ved at konfrontere eleven med en ubehagelig beslutning og må ty til en strategi, der kunne kaldes 'det er for dit eget bedste'. Elevens kropssprog fortalte da også, at den eneste besked, der var gået ind, var, at læreren ikke havde tillid til, at han ville kunne klare det. Denne samtale er nærmest antiformativ, idet der ikke opnås kontakt mellem samtaleparterne. Kun der, hvor læreren refererer til det meget generelle, etableres en slags kontakt. Det bliver ikke formidlet til eleven, at forslaget om at forlade gymnasiet faktisk var stillet og vedtaget på et møde mellem klassens lærere, hvilket kan være grunden til, at eleven ofrer forslaget så lidt opmærksomhed. Eksemplet illustrerer et dilemma. Lærerne vurderer, at en elev ikke ville kunne klare gymnasiet, men har ikke myndighed til at smide vedkommende ud. Eleven kan vælge at stoppe, men hvis vedkommende vælger at blive, kan det af lærerne opfattes som en trodshandling og som en handling, der udtrykker mistillid til deres professionelle vurderingsevner. Så under alle omstændigheder kan eleven ikke forvente opbakning til en beslutning, der går lærerne imod. Samtalen sætter ikke eleven bedre i stand til at tage udfordringen op, idet bedømmelsen af ham i x-fag er rent summativ.

### Eksempel 6

Lærer: Ja x-pige, jeg har lavet forskellige tjeke, og du får 10. Jeg har en fornemmelse af, at du er godt med, er det korrekt?

Elev: Jeg synes, det er blevet nemmere

Lærer: Stoffet bliver ikke sværere, og I bliver dygtigere. Hvad vil du læse?

Elev: Måske medicin

Lærer: Du skal tænke på de arbejdstider, læger har (kommer med eksempler)

Pige: Er det nogen, du kender?

Lærer: Ja, men du skal have stor ros for dit arbejde – tillykke med det.



Det eneste informative element denne samtale rummer, er oplysningen om, at stoffet ikke bliver sværere. Oplysningen kan måske betyde, at den pågældende elev bedre forstår sin karakter, men også accepterer det niveau, undervisningen foregår på som okay, og dermed bliver bekræftet i, at hendes egen indsats står mål med kravene. Denne lærer anvender skriftlige prøver i forbindelse med karakterfastsættelsen og omtaler prøverne som noget, der bedømmes efter objektive kriterier, hvilket skaffer ham og faget den legitimitet, der skal til for at overbevise eleverne om, at vurderingerne 'holder i byretten'. Men de tvivler alligevel, hvilket fremgår af elevudsagn som: "Tror du, vi alle sammen er til 10?" og af det ene af de to elevinterview, jeg gennemførte med elever fra dette hold<sup>62</sup>. Det, der får eleverne til at tvivle på karakterernes validitet, er dels undervisningsformen, men også det faktum, at stort set alle får meget høje karakterer. Undervisningsformen, der bedst karakteriseres som forelæsninger, tillader ikke, eleverne at komme særlig meget på banen, og det svækker tilliden til, at læreren kan vurdere deres indsats.

Samlet om disse samtaler vil jeg sige, at de hverken er summative eller formative, men opfylder helt andre behov. Det kan måske siges, at denne lærer anvender karaktersystemet til udgrænse de uegnede, men ellers ikke går så meget op i differentieringen. Her kan jeg kun gisne, men har dog lærerens ord<sup>63</sup> for, at samtalerne i høj grad fungerer som en måde at være i kontakt på.

Den sidste runde evalueringssamtaler var rammesat til at være en lektion og blev gennemført på et gangareal lige uden for klasseværelset. Eleverne sender hinanden ud til samtalen. Jeg var placeret uden for elevernes synsfelt, men dog så tæt på, at jeg kunne observere tonefald og kropssprog.

### Eksempel 7

Lærer: xpige, det går jo godt.

Elev: Tja., synes du det?

Lærer: Ja, det synes jeg da. To nitaller – er du tilfreds med det?

Elev: Ja, fuldstændig (meget glad og overrasket).

Lærer: Det var måske for meget (grin). Det jeg har på det skriftlige og prøven er en 9'er, og opgaverne ligger også deromkring. Så du er en temmelig god rapportskriver. Jeg har skrevet 8, selvfølgelig fordi jeg vakler, men jeg synes, du gør en meget god figur i det daglige.

Elev: OK, jeg synes nu ikke så jeg har været så ..... (bliver afbrudt)

Lærer: Nogle gange kan jeg godt se, du ser lidt fjern ud, og du ikke rigtig morer dig.

Elev: Jeg har været lidt træt her på det sidste.

Lærer: Du skal nok klare dig, og nu prøver vi med to nitaler og ser, hvad der sker.

Pige. Ok, ja.

I denne samtale forøges den gensidige viden om hinanden. Gennem sin spontane reaktion på karakteren åbner eleven sig, således at læreren får mulighed for at nuancere sin bedømmelse lidt, hvilket konkret i dette tilfælde også betyder en devaluering af karakteren. Men dette accepteres, fordi overvejelserne bliver synlige, og læreren har mod til at udtrykke sin egen usikkerhed. Dette er en hårfin grænse, fordi for stor usikkerhed omkring karakteren kan betyde, at eleven får svækket tilliden til lærerens evne til at bedømme, men afslutningen på samtalen, hvor læreren udtrykker sin fulde opbakning til eleven, kompenserer herfor. Her er han ikke usikker. Der er ingen tvivl om, at eleven går styrket fra samtalen, og heri består det formative element i denne samtale. Læreren udtrykker sin tillid og tro på eleven, men også at han faktisk har iagttaget, hvordan vedkommende opfører sig i undervisningen. Netop usikkerheden befordrer i dette tilfælde en større glæde over nitalerne, fordi karaktererne samtidig ledsages af tillidserklæring.

### Eksempel 8

Lærer. Dreng – du får to gange 8. Det er sådan lidt op og ned, det jeg får fra dig. Mange gode ting. Men du har også lavet en halvdårlig prøve og nogle rapporter, der ikke var helt i top. Men du er en solid fyr, der arbejder godt.

Dreng. OK (ser meget alvorlig ud).

Denne samtale var den korteste i denne runde og ligner ren orientering. Men lærerens bedømmelse af eleven som menneske rykker indholdet væk fra det rent summative og orienterende. Igen er det troen på eleven, der er i centrum – her troen på elevens evne til at arbejde godt.

### Eksempel 9

Lærer: Du har jo en god pære.

Elev: Men der er måske ikke altid lys i den?

Lærer: Sidste gang (bliver afbrudt af eleven).

Elev: Det er ikke, fordi jeg keder mig, men jeg er lidt skoletræt for tiden ( her følger længere samtale-

sekvens om vintersløvhed, 3.g. kuller , om at få lavet ting til tiden osv)

Lærer: Jeg skal jo give dig nogle tal her. Jeg har tænkt mig at give dig 10 og 9. Ja, pæren er jo så god, at den næsten ikke er til at holde nede, vel?

Elev: Næh – der må lidt gang i den.

Lærer: Det er jo kun en lille nedgang . Du fik vist to titaller sidste gang.

Elev: Jo, det fik jeg sidste gang, så jeg må prøve at komme højere op, endnu højere.

Lærer: Ja, hvorfor ikke?

Elev: Jeg har været forberedt på, at det ikke ville gå så godt denne gang som sidste (godt træt af sig selv).

Lærer: Som jeg kender dig, har du et temmelig godt rygstød.

Elev: Ja, det er rigtigt - det håber jeg.

Lærer: Så skriver vi det, og så må det vise sig.

Samtalen her vil jeg betegne som en understøttende samtale. Anledningen er karaktererne, men essensen er drengens velbefindende. Læreren udtrykker sin tillid til elevens intelligens og gode forudsætninger, hvilket nok optages som sådan (komme endnu højere op), men uden at eleven rigtig føler sig overbevist om, at han kan flytte noget og lave sin arbejdsstil om. Samtalen falder helt uden for kategorierne summativ og formativ og bliver mere bekendelse end erkendelse. Lærerens viden om eleven får et kvalitativt løft, idet eleven gør det tydeligt, at hans sløvhed ikke skyldes kedsomhed over lærerens undervisning eller stoffet, men helt andre og mere eksistentielle forhold.

Denne lærer legitimerer sine karakterer med reference til skriftligt arbejde, prøver og vurderinger af de mundtlige præstationer. Vurderinger af de mundtlige præstationer holder han styr på ved løbende at lave notater om den enkelte, for på den måde at sørge for tilvejebringelse af et bedømmelsesgrundlag, hvis eleven ikke selv sørger for at levere det. Den dialogiske samtaleform, der præger undervisningen og samværet mellem lærer og elever, kan også aflæses i samtalerne. Eleverne er åbne og føler, det er OK, at de forholder sig til karaktererne, undervisningen og sig selv.

Opsamlende om evalueringssamtalerne vil jeg sige, at de først og fremmest fungerer som formative med hensyn til opførsel eller holdning til arbejdet. Eleverne bestyrkes da i en opfattelse af, at indsatsen først og fremmest måles kvantitativt – så de gode karakterer afhænger af aktivitetsniveau og ikke så meget af kvaliteten af indsatsen. Indholdsmæssigt drejer de sig således om elevens adfærd og relationer til stof og arbejdet. Karaktergivningen er anled-

ningen til samtalen og den udgør et så løst omdrejningspunkt, at det befordrer en uforudsigelighed i samtalsretning og forløb. Om karaktererne rent faktisk i nogle elevers opfattelse befordrer læring igennem justering af opfattelse af sig selv, undervisningens mål, vurderingsprocedurer, tydeliggørelse af evalueringskriterier osv. vil jeg belyse gennem de udsagn, eleverne kommer med desangående i interviewene.

Samtalerne bærer præg af et stort tidspres, hvilket strukturelt afspejler den usikkerhed, der hersker i skoleformen angående samtalerne hensigt og indhold. Også tidspreset begrænser mulighederne for at føre dialogiske og dybdegående samtaler.

## Hvad lærer elever og lærere af samtalerne

Vurderingerne af, hvad elever og lærere lærer af samtalerne er iagttagelser af 2. orden. De foretages af de involverede retrospektivt på min foranledning. Udsagnene bærer præg af dette, idet de ikke er knyttet til konkrete fag eller klasser, men holdes i generelle vendinger. Nogle af eleverne fortæller uopfordret om lærere, der springer samtalerne over og giver det som forklaring på, at de eventuelt ikke kender begrundelserne for en konkret karakter. Andre fortæller uopfordret om tidligere erfaringer med lærere, der har været meget gode eller dårlige til at lave samtalerne. Lærerne udtrykker generelt en usikkerhed med hensyn til værdien af samtalerne.

Peter Dahler – Larsen<sup>64</sup> skelner mellem rationelle og symbolske evalueringer, hvor de symbolske karakteriseres ved at opfylde andre formål end de foreskrevne. Denne skelnen kan rummes i den definition af evaluering som begreb, der ligger til grund for denne afhandling, hvilket bliver tydeligt i den følgende analyse af elevers og læreres vurderinger af evalueringssamtalerne.

## Hvordan vurderer lærere samtalerne

Samtalerne giver potentielt lærere adgang til elevers tanker om undervisningen i det pågældende fag og til elevers vurdering af karakterer og andre forhold. Det er her, elever kan forklare sig og forholde sig til lærerens bedømmelse af deres præstationer. Men langt fra alle gør det<sup>65</sup>. Af nogle lærere defineres situationen som ren orientering fra lærer til elev i bestræbelser på at afgrænse situationen fra en forhandlingssituation. Eventuelle indvendinger eller sponta-

ne følelsesmæssige reaktioner registreres og bringes med ind i de videre vurderingsprocesser. Således kan en lærer fortælle, at han har en særlig opmærksomhed rettet mod de elever, der har reageret negativt på den orientering, han giver i samtalerne. En opmærksomhed, der retter sig mod at undersøge om læreren eventuelt har vurderet eleven forkert. Med andre ord bliver elevens reaktioner brugt som fejlfindingsmetode i vurderingsprocesserne. En lærer fortæller:” Jo, der kan være en smutter. Men det viser sig ved evalueringssamtalerne”<sup>66</sup>. Så lærere lærer af deres elever, om de har ramt rigtig i deres bedømmelse. Lærere får tillige adgang til viden om elevens aktuelle livssituation, der kan fungere som kontekst for forståelse af elevens måde at være elev på. Ikke alle lærere er glade for evalueringssamtalerne, idet det kan opleves følelsesmæssigt belastende at konfrontere elever med et dårligt resultat. På den anden side tvinger samtalerne den enkelte lærer til formidling af bedømmelsesgrundlaget og dermed til at iagttage egen praksis med dette for øje. En lærer fortæller:

.. og jeg synes, det er en god idé at snakke med eleverne om det – det gjorde man ikke i starten – det var kun nogle flinke lærere – som man selv hørte til, der gik over til det. Men mange lærere her på stedet ventede, til de ikke kunne komme uden om det, det var fordi de ikke kunne lide konfrontationen med eleven, hvis de havde givet en dårlig karakter, men det må man tage med. Altså forklare eleven, hvorfor man synes, det er gået skidt. Det kan de fleste godt forstå<sup>67</sup>.

Samtalernes indhold er måske knap så vigtig som selve kontakten. En lærer fortæller:

Jeg tror egentlig, de har mest mening på den måde, at de får den helt personlige kontakt. Der bliver kikket på dem – de spiller også en rolle i den der store klasse. Jeg synes da selv, det er enerverende. Den samme plade..... det bliver lidt mekanisk, det bliver det, når der er så mange. Men der er altid nogle enkelte elever, man har nemmere ved at forholde sig til, men der er også nogen, man går helt død på. De spiller ikke noget ud<sup>68</sup>.

Ovenstående vurdering peger på en anvendelse eller en konsekvens af evalueringen, som ligger ved siden af den intenderede. Dermed ikke sagt, at evalueringen ikke har et indhold, men blot at det ikke på forhånd er givet, hvilke funktioner den varetager, og dermed kan sam-

talerne kategoriseres som *symbolske* evalueringer. Jeg vil nu på tilsvarende måde behandle elevernes vurderinger af samtalerne.

## Hvordan vurderer eleverne samtalerne?

Eleverne vurderer samlet set evalueringssamtalerne som vigtige og lærerige. Elevernes viden om, hvordan og hvorfor de har fået en given karakter, stammer hovedsagelig fra disse samtaler. Og de bidrager til de faglige læreprocesser ved konkretisering af de faglige mål. Kritik af samtaler kommer da til at dreje sig om, hvor gode lærerne er til at formidle, hvilke overvejelser der ligger bag karakteren. Det bliver også vurderet som positivt, at lærerne bemærker ændringer i adfærd og kommenterer mere personlige træk ved eleven. Dette bekræfter lærernes udsagn om, at en vigtig funktion ved samtalerne er den personlige kontakt.

Det mekaniske træk ved samtalerne omtaler en elev sådan: "For det meste, så sidder læreren så og snakker til mig, og så siger jeg – ja, ja, ja, .... Jeg vil hellere have noget at vide om, hvordan han synes, jeg fungerer i klassen, eller hvordan jeg arbejder med faget. Det vil jeg hellere end at få vide, du har fået sådan og sådan. Det er lidt mere personligt for mig med sådan en samtale, end du har fået det og det. For hvis de bare skal give mig en karakter, så behøvede man slet ikke de her samtaler"<sup>69</sup>.

De formative elementer træder tydeligt frem i nogle af interviewene, men hovedindtrykket bliver lidt uklart, hvilket følgende citat illustrerer: "Så der har været nogle samtaler, jeg ikke får en dyt ud af, men så andre, specielt de lærere vi har haft alle tre år, de gav en virkelig god vejledning og giver sig tid til at snakke med en og siger 'har du nogle spørgsmål – er der noget du gerne vil snakke om?'" og virkelig tager det alvorligt, og det synes jeg er rart, når det er sådan..... han sagde, hvad jeg skulle gøre for, at det skulle blive bedre ..... og stiller forslag til, hvordan jeg skal arbejde med svære tekster og sådan noget"<sup>70</sup>. Den samme elev fortæller om det tidspres, samtalerne tit afvikles under, og betegner dem som overfladiske, hvilket jo mine observationer delvist bekræfter. En anden elev finder en anden grund til det overfladiske: "I andre tilfælde føler lærerne sig tvunget til det. Det er tit, der ikke er ret meget at sige – andet hmm –måske skulle du lave noget mere. Men det er ikke rigtig tit, der bliver sagt noget"<sup>71</sup>.

I interviewene bringes spændingen mellem summativ og formativ i spil ved spørgsmålet, om eleverne enten i undervisningssituationen eller ved evalueringssamtalerne over for

læreren gør rede for de vanskeligheder, de har med stoffet. For på den måde at få adgang til den viden om stoffet eller til metoder, som læreren besidder, vel vidende at læreren får et større kendskab til elevens kunnen – eller mangel samtidig. Hertil lyder det ret overbevisende, at svagheder holder man helst for sig selv, og har man brug for hjælp, kontaktes en anden elev i klassen eller familie og venner involveres. Jeg vil lade et elevudsagn dokumentere dette: “Altså de svage sider, dem er man jo altid lidt skeptisk med at vise frem. Så er der noget, der ikke lige er ens område, der kan man sidde og tænke ‘nej, nu bliver du bare her, og nu gør du ingenting’. Det tror jeg de fleste kender til”<sup>72</sup>.

Efter nu at have analyseret det empiriske materiale med afsæt i evalueringsteoretiske grundbegreber vil jeg nu vende mig mod næste inspirationskilde – nemlig et socialsociologisk approach.

## Noter

<sup>1</sup> Steinar Kvale: *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*.s.260.Hans Reitzels forlag. 1997

<sup>2</sup> Se interviewguide bilag 1 og 2

<sup>3</sup> se afsnit om metodologi

<sup>4</sup> Dreng, høj. Bånd 30. Der er tale om en matematikkarakter.

<sup>5</sup> I det følgende anvender jeg termen socialisering, da opdragelse som begreb ikke bruges aktivt af aktørerne og fordi der i gymnasieskolen ikke er tradition for at tale om opdragelse, men almindelse.

<sup>6</sup> Mandlig lærer bånd nr. 6

<sup>7</sup> Mandlig lærer, bånd 8

<sup>8</sup>Mandlig lærer, bånd 8

<sup>9</sup> mandlig lærer, bånd nr. 8

<sup>10</sup> fx den definerede måde af anvende karakter pædagogisk

<sup>11</sup> pige, lav bånd nr. 38

<sup>12</sup> dreng, middel bånd nr. 39

<sup>13</sup> dreng, middel bånd nr. 39

<sup>14</sup> Observation af undervisning d. 16/11 - 2000

<sup>15</sup> Mandlig lærer bånd nr. 4

<sup>16</sup> Mandlig lærer bånd nr. 4

<sup>17</sup> I mit materiale er der en undtagelse herfra, som jeg kommer tilbage til

<sup>18</sup> Pige, høj, bånd 41

<sup>19</sup> De oplyste kriterier er netop generelle og ved gennemgangen af en klasseliste bliver de mere konkrete og optræder i andre indbyrdes relationer. Dertil kommer modsigelser mellem de generelle og de konkret anvendte.

<sup>20</sup> Kvindelig lærer, bånd 5

<sup>21</sup> Kvindelig lærer, sprog bånd nr.5

<sup>22</sup> Dreng, høj bånd 26

<sup>23</sup> kvindelig lærer bånd nr. 13

<sup>24</sup> Et bredt begreb som også dækker tanke og tale

<sup>25</sup> pige, middel bånd nr. 43

<sup>26</sup> Dreng, høj bånd 30

<sup>27</sup> Dreng, høj bånd nr. 29

<sup>28</sup> Pige, høj bånd nr. 27

<sup>29</sup> Pige, høj bånd nr. 41

<sup>30</sup> Pige Høj bånd nr. 41

<sup>31</sup> Mandlig lærer bånd nr. 1

<sup>32</sup> 1991



- <sup>33</sup> BEK 1999
- <sup>34</sup> Men er stort set fraværende i mine observationer af undervisningen.
- <sup>35</sup> Den populære udgave lyder: redegørelse, analyse ( forståelse), vurdering ( perspektivering) og bliver fremstillet grafisk som en trekant med redegørelse i bunden
- <sup>36</sup> Kvindelig lærer, bånd nr. 5
- <sup>37</sup> Mandlig lærer, bånd nr. 17
- <sup>38</sup> Kvindelig lærer, bånd nr. 13
- <sup>39</sup> Mandlig lærer, bånd nr. 2
- <sup>40</sup> kvindelig lærer, bånd nr. 12
- <sup>41</sup> mandlig lærer, bånd nr. 12
- <sup>42</sup> Kvindelig lærer, bånd nr. 5
- <sup>43</sup> Kvindelig lærer, bånd nr. 5
- <sup>44</sup> mandlig lærer bånd nr. 17
- <sup>45</sup> mandlig lærer, bånd nr. 15
- <sup>46</sup> pige 2g bånd nr. 41
- <sup>47</sup> dreng, 2g, bånd nr. 24
- <sup>48</sup> pige.2g. bånd nr. 27
- <sup>49</sup> dreng, 3g ,bånd nr. 30
- <sup>50</sup> dreng, høj bånd nr. 26
- <sup>51</sup> pige, 2g, middel bånd nr. 27
- <sup>52</sup> pige, 2g. middel bånd nr. 27
- <sup>53</sup> dreng, 3g, høj bånd nr. 26
- <sup>54</sup> mandlig lærer, bånd nr. 2
- <sup>55</sup> BEK. Nr. 411 af 31 maj 1999
- <sup>56</sup> Tron Inglar: *Lærer og vejleder. Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker.* Klim.1999
- <sup>57</sup> En runde består af samtaler med en klassens elever. Det drejer sig konkret om samtaler i tre forskellige fag.
- <sup>58</sup> Kvindelig lærer og 2g elever bånd nr. 23
- <sup>59</sup> Kvindelig lærer og 2g elever bånd nr. 23
- <sup>60</sup> Kvindelig lærer bånd 23
- <sup>61</sup> Mandlig lærer bånd nr. 22
- <sup>62</sup> Pige, høj, 2g. bånd nr. 37
- <sup>63</sup> Mandlig lærer. Bånd nr. 21
- <sup>64</sup> Peter Dahler – Larsen: *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer.* Odense. 1999
- <sup>65</sup> Pige, høj, 2g . bånd nr. 27
- <sup>66</sup> Mandlig lærer bånd 1
- <sup>67</sup> Mandlig lærer bånd 4

<sup>68</sup> kvindelig lærer bånd 5

<sup>69</sup> Pige, 2.g, høj bånd nr. 27

<sup>70</sup> pige,3g, lav bånd nr. 31

<sup>71</sup> dreng,2g, middel nr. nr.24

<sup>72</sup> pige, 3g. lav bånd nr. 31

### 4.3. Karaktergivning og praksisfællesskaber

Spørgsmålet der søges belyst her er hvilken betydning det kollektive niveau spiller for læring på det individuelle niveau og dermed også for vurderingsprocesser. Er det muligt at dekonstruere forestillinger om, at karaktererne kun er kommentarer til individuelle læreprocesser og/eller kun udtrykker en vurdering af et objektiveret udbytte af sådanne.

Den enkelte elevs placering i praksisfællesskabets hierarki, der metaforisk kan fremstilles som deltagerbaner, der snart søger ind i midten af praksisfællesskabet mod central deltagelse, snart søger alternative ruter og ind imellem helt forlader praksisfællesskabet, vil være bestemmende for, hvilke læreprocesser vedkommende har adgang til, og dermed for, hvilken læring der konkret finder sted. Social læring er fx erkendelse af, at det på en måde rækker bare at være til stede i timerne. Læring er fx at genkende et konkret kompetenceregime, som hvert enkelt fag og hver enkelt lærer er potentielt hovedaktionær i skabelsen af. Et praksisfællesskab bliver til et sådant gennem opbyggelse af relationer. Det, der læres i praksis, konstitueres af fortløbende og indflettede participations- og reifikationsprocesser og skaber samtidig fælles læringshistorier. Som beskrevet udpeger jeg evalueringssamtaler som øjeblikke, hvor participation og reifikation kommer i berøring med hinanden og dermed skaber et rum, hvor der kan ske en påvirkning af hinanden. Principielt betyder det, at samtalerne kan befordre forandringer i den måde, karakterskalaen konkret er blevet anvendt på. Eller forandringer i den måde, eleven opfatter sig selv på. Det kan f.eks. udmønte sig i en betydningstilskrivning om egen adfærd, læringsstil, aktivitetsniveau eller stærke og svage sider, der stimuleres gennem den andens vurdering. De spor, samtalerne afsætter lever videre som bidrag til den fælles læringshistorie.

Den fælles læringshistorie er med til at skabe kohærens i praksisfællesskabet, men hvad med de dynamiske kræfter? Hvis eleverne (og lærerne) fortløbende formodes at udvikle sig, samtidig med at læring og praksis sidestilles, må der, for at kunne tale om kontinuerlig læring, også være tale om kontinuerlig udvikling af praksisfællesskabet. De dynamiske kræfter er tæt knyttet til participation. Fornyelse kommer via en oparbejdet fælles forståelse af, hvordan man løser opgaver, definerer opgaver og løser problemer, der giver 'plads' til at kollektivet tager det næste skridt. Også de variationer, som er resultatet af, at de enkelte fag er forskellige og elevernes forskellige erfaringer indhøstet i forskellige valgfag, spiller en rolle. Praksisfællesskabet udvikling beror yderligere på, hvordan enkelte eller grupperinger inden

for praksisfællesskabet opnår indflydelse på dets udformning og fremtid. I mit materiale omtales dette som klikker, der har større indflydelse end andre, og det spændende er at få øje på, hvad der ligger bag dette.

Hvorfor har netop denne eller hin gruppe fået mere indflydelse på den presente udformning af praksisfællesskabet og dets fremtid, end andre? Identifikationen af sådanne grupper eller enkeltpersoner dukker op i interviewene som kommentarer til andre elever i klassen eller som en lærers direkte udpegning af indflydelsesrige elever. Det kunne være en god stil eller opfindelse af det slangudtryk, der adopteres som et kendetegn for praksisfællesskabet. Min pointe er, at fordeling af karakter kan forstås som en del af de relationelle forhold, der gør sig gældende i et praksisfællesskab. Læreren kan være under påvirkning af de helt lokale og nærmest private kompetenceregimer, der hersker i et praksisfællesskab, hvilket der vil være større risiko for, desto løsere tilknytning læreren har til praksisfællesskabet.

Problemet optræder til tider som såkaldte disciplinære problemer, og hvis det drejer sig om sådanne forhold, vil lærerens karakterer sandsynligvis blive modtaget med stor skepsis, idet lærerens participation er underdrejet set i forhold til reifikation. Fænomenet kan fx iagttages, hvor en lærer med det formål at skabe allierede eller dæmpe et gemyt beslutter sig for karakterer, der er fjernet så langt fra deres formelle mission (at vurdere en faglig kunnen), at modtagerne ikke kan genkende dem som sådan. Den forhandling af mening, der da udspinder sig vil tendere bortledning fra det, praksisfællesskabet er samlet og skabt omkring.

Ved at betragte identitet som et begreb, der forbinder det individuelle og det sociale, ophæves dikotomien mellem aktør/struktur og kan erstatte dikotomien med en både/og tænkning. Pointen er, at individualitet ikke kan ses som uafhængig af den sociale kontekst. Identitet ses som participations- og reifikationshændelser, der er indlejrede i erfaringer og sociale fortolkninger af erfaringer. Forhandling af mening inkluderer derfor også forhandling af identitet i form af tilhørsforhold og visioner om egen fremtid. Så hvem man er, afhænger af, hvem man er sammen med, og om hvad. En sådan tilgang kan bidrage til en forståelse af, hvorfor nogle elever klarer sig godt i nogle fag og ikke i andre.

Identitet, som en måde at høre til på og som personlige måder at fortælle sine læringshistorier, leder frem til forskellige deltagerbaner. Identitet betyder samtidig kompetence, idet tilstedeværelse som fuldt medlem indebærer forståelse for de opgaver praksisfællesskabet skal løse, at kunne tage ansvar herfor og vide, hvornår man ikke gør det. Endvidere evne til at gøre brug af det fælles repertoire i praksis, således at man bliver engageret i praksis. Samtidig

er standarder for kompetencer nødvendige for at befordre udvikling i praksisfællesskabet, idet afstande mellem erfaringer og kompetencer betragtes som intensive læringsituationer.

Karakterskalaens iboende evalueringskriterier kan da potentielt udgøre den ene pol, der puffer forskelligt til den enkeltes læring, afhængigt af de konkrete erfaringer, den enkelte både har og hele tiden får som deltager i et praksisfællesskab. Ovenstående begrundet formulering af følgende læringsteoretisk inspirerede analysespørgsmål.

- Hvad oplever eleverne som vigtigt for at være en god gymnasieelev => mod central deltagelse, genkendelse af kompetence
- Hvad oplever lærerne som vigtigt i arbejdet som gymnasielærer: tilstedeværelse af og tilbud om måder at være en god elev og lærer på
- Hvad oplever lærerne som vigtigt i faget: tilstedeværelse og tilbud af måder at være en god elev og lærer på i tilknytning til fag
- Hvordan håndteres fx ubalancer mellem karaktergivning og bedømmelsesgrundlag
- Er der sammenhænge mellem oplevelse af identitet og karakterniveau
- Hvordan vurderes praksisfællesskabets betydning for karaktererne? Dette spørgsmål er relevant for afklaring af, hvordan en norm- og/eller målorienteret skala praktiseres
- Hvor produktiv er karakterskalaen som reifikation? Fungerer den som omdrejningspunkt for forhandling af mening?

Det er først og fremmest forskningsinterviewene med lærere og elever samt observationer af undervisningen, der ligger til grund for analyserne i dette afsnit. Alle lærere<sup>1</sup> ved, at der er forskel på klasser, og at disse forskelle betyder noget for læringstempo og læringsniveau. Forskellene formuleres omkring dikotomien dygtighed/udygtighed og optræder i hverdagsudtryk som 'tung klasse' og 'svag klasse'<sup>2</sup> med reference til en nærmest metafysisk opfattelse af begavelse og intelligens.

Logikken er, at når der i en klasse deltager mange begavede/dygtige elever, betegnes klassen som en god klasse og omvendt, hvis der deltager mange mindre begavede/mindre dygtige elever. Klassen som klasse vurderes med andre ord af lærerne ud fra dens faglige formåen. I mange fag har læreren kun adgang til den kunnen, der formidles i det offentlige kollektive rum, men vedkommende er forpligtet til at vurdere elevens læring på det individu-

elle niveau. Dette giver anledning til 'opfindelse' af mange strategier, der som formål har at sikre læreren en vis indsigt i den enkelte elevs læring. Dette omtalte jeg i forrige afsnit som forskellige veje til et bedømmelsesgrundlag. De sociale kræfter, der hersker i ethvert arbejdsfællesskab, her kaldet praksisfællesskabet, tillægges kun sporadisk betydning for både de kollektive og individuelle læringsprocesser. Kun to af de interviewede lærere er eksplicit opmærksomme på, at klassens sociale klima har betydning for fordelingen af fx taletid og dermed for fordelingen af intensive læringsepisoder. Læringssynet, der ligger implicit i denne antagelse, indebærer en opfattelse af, at elevens egen aktive virksomhed udgør en betingelse for læring.

Problemet opstår, når egen aktiv virksomhed erstattes af egen *synlig* aktiv virksomhed. Netop modstillingen synlig/ikke synlig udgør en ledetråd i både læreres og elevers bevidsthed om læring og vurdering. Lærere ved godt, det er muligt at lære noget uden synlig deltagelse i det offentlige rum, men kan ikke vurdere denne læring, idet de ikke kan opnå adgang til viden om den. På den måde sammenvæves læreprocesser og vurderingsprocesser, og den konkrete måde sammenvævninger sker på kan afstedkomme udvikling eller stagnation af bestemte mønstre for deltagelse. Fx påvirker de lærere, der i bedste mening tester elevernes kunnen i forbindelse med karaktergivningen, potentielt disses deltagelse i det offentlige rum. Elever kan på deres side udvikle sofistikerede teknikker til at gøre opmærksom på sig selv med det formål at blive synlige for læreren. I den ene ende af en skala tegner der sig et billede af den flittigt noterende elev. Hun er synlig og demonstrativ i sit skriveri, men siger ikke noget. I den anden ende ses en elev: der rækker hånden op uden at have noget på hjertet, og som en del af dette 'spil' udvikler hun en række passende kommentarer ala: "Det er lige blevet sagt" eller "Hov, nu har jeg glemt, hvad jeg ville sige". Min pointe med at tage denne diskussion op er ikke at udstille forskellige fornuftige måder at gøre opmærksom på sig selv på som elev, men at henlede opmærksomheden på, at den herskende diskurs i klasseværelset er, at genuin læring implicerer elevdeltagelse, der både er synlig og verbal. Dette bringer kompetenceregimer i fokus, og afsluttende om dette kan jeg nu sige, at fælles for lærere og elever er konsensus om, at synlig verbal deltagelse er udtryk for en kunnen, der er attraktiv og værdifuld. Dette bekræftes af, at samtlige observerede praksisfællesskaber indholdsmæssigt lægger vægt på netop denne kompetence. Afsøgningen af materialet for indhold i lokale kompetenceregimer, som jeg vil foretage i det følgende, har denne kompetence som et fælles omdrejningspunkt og vil derfor ikke blive gjort til genstand for yderlige analyse.

Dualiteten mellem reifikation og participation skal betragtes som gensidige processer. Det vil sige, at bestemmes noget som en reifikation, må der også bestemmes noget som participation. Vi ved også, at processernes dynamiske kræfter er bundet i en balanceproblematik. Konkret vil det sige, at reifikation uden participation er ensbetydende med tomhed. Reifikationen mindsker eller mister sin evne til at fungere som omdrejningspunkt for forhandling af mening. Omvendt, hvis participationen fylder mere end reifikation, bliver deltagelse uden retning og mister sin betydning for deltagerne. I denne afhandling bestemmes karakterskalaen og de tilhørende anvisninger på, hvordan den benyttes, som den væsentligste reifikation. Dernæst kommer fagbilagene med bestemmelser om indhold og målorienteret undervisning. Andre interessante reifikationer, der bliver behandlet, er lærerforsamlinger og evaluerings-samtaler, men disse analyser foretages henholdsvis i lyset af evalueringsteori og af de historiske diskursanalyser.

Participationen, der knytter sig til karakterskalaen, afgrænses her til lærernes vurderingsprocesser, der er knyttet til fortolkning af karakterskala og fagbilag, hvilket implicerer forskellige strategier til generering af viden om den enkelte elevs kunnen. Elevernes participation afgrænses tilsvarende til deltagelse i undervisningen og til de vurderingsprocesser, der knytter sig til karaktergivning. Som allerede påvist oplever elever i højere grad end lærere, at karaktergivningen indeholder relationelle elementer. Relationer til læreren, stoffet og andre elever medtænkes som faktorer, der spiller en rolle i karaktergivningen. Spørgsmålet om identitet undersøges ved at se på hvilke sammenhænge der kan findes mellem elevens opfattelse af den gode elev, egne karakterer, deltagerbane og elevens fremtidsvisioner. Den selvopfattelse eleven har inden og udvikler i løbet af gymnasietiden påvirker den måde deltagelsen former sig på. Men da læring er afhængig af den viden, den konkrete deltagerbane giver adgang til, ophøjes identitet til samlebegreb for tilhørsforhold, læring og deltagelse mod fuld medlemskab, hvilket i denne kontekst implicerer karakterskalaen og de indbyggede kriterier for vurdering af kompetencer som en fælles referenceramme.

I det næste afsnit vil jeg tage diskussionen omkring subjektspositioneringer op i forbindelse med de historisk inspirerede analysespørgsmål, hvorfor praksisfællesskabets muligheder for generering af idealtypiske deltagerbaner (subjektspositioneringer) ikke vil blive behandlet i nærværende afsnit.

## Reifikation og participation

Som nævnt befinder der sig i et gymnasialt praksisfællesskab foruden karakterskala, bekendtgørelse og fagbilag også mere lokalt definerede reifikationer. Det kan være fx fortællinger, symboler, værktøjer og rutiner, der ved at danne omdrejningspunkt for forhandling af mening befordrer betydningstilskrivninger, der så igen befordrer specifikke typer af deltagelse og læring. Fx udgør den bloomske taksonomi et sådant reservoir, hvor den enkelte deltager i et praksisfællesskab både bidrager til og bliver påvirket af fortolkninger af reifikationen. En elev fortæller om fænomenet således: "Det har vel noget med karakterer at gøre, at man kan sidde og analysere, fortolke og dele op og vurdere. Det er klart ... men altså det kommer jo nok sådan helt automatisk..... Det giver jo sig selv"<sup>3</sup>. Refleksionsniveauet omkring taksonomien falder meget forskelligt ud hos forskellige deltagere. Den tydeligste skillelinje går mellem de lærere og elever, der har en høj bevidsthed og en internaliseret viden om de krav til læringens kvalitet, der eksponeres i taksonomien, og de lærere og elever, der ikke forholder sig refleksivt til taksonomien. Det er således et forholdsvis tydeligt mønster, at de elever, der har et lavt karaktergennemsnit, også har et ringe kendskab til taksonomien. Omvendt med de elever, der har et højt gennemsnit.

For lærerne viser der sig et andet mønster. Hvis undervisningen i høj grad planlægges og gennemføres med udgangspunkt i målfastsættelser styret af kodeordene: redegørelse, analyse, fortolkning og vurdering, da betyder reifikationen noget for de betydningstilskrivningerne eleverne får mulighed for at foretage i forbindelse med karaktergivning. Således vil et 7 - tal kunne tillægges den betydning, at vurderingen opfanger mangler i forhold til både et analyse - og vurderingsniveau. Den samme gruppe af lærere oplever det som forholdsvis let at forklare sig over for elever og dermed forholdsvis let at komme med faglige begrundelser for en karakter. Andre lærere forholder sig ikke til taksonomien og afviser at den spiller en rolle i deres virksomhed.

Den erstattes da fx af en skelnen mellem konkret operationel og abstrakt tænkning. Eller af en skelnen mellem teoretisk viden og det at kunne anvende denne viden i praksis. De to sidstnævnte kan ikke på samme måde danne udgangspunkt for forhandling af mening, hvilket mest skyldes, at de ikke genkendes af eleverne. Dog med en meget vigtig undtagelse, nemlig vigtigheden af at kunne løse fx matematiske opgaver og komme frem til rigtige resultater. Så korrekt anvendelse træder frem som en betydningsfuld reifikation. I dette fag er denne reifikation den mest signifikante i mit materiale, og den gælder delvist i sprogfagene. Et



særkende for matematik, naturfag og fysik er dog, at denne reifikation kalder på overvejende skriftlig participation og derfor ikke så nemt underdrejes i forhold til den synlige og verbale participation. Bl.a. derfor fremstår disse vurderinger som objektive, hvilket jeg yderligere vil forklare med henvisning til de muligheder for simplificering af bedømmelseskriteriet, der er medieret gennem paradigmet: rigtig/forkert. Dette ligner evalueringsmetoder som anvendes inden for håndværk, hvor evalueringsresultater foreligger som et produkt, der i sig selv bærer vidnesbyrd om kvaliteten<sup>4</sup>.

Undervisningsformer kan også betegnes som reifikation der, via deres forudsigelighed og strukturelle og indholdsmæssige rollefordeling mellem lærer og elever, kan kalde på specifikke participationsmønstre, der udvikles i konkrete praksisfællesskaber. Hver af de interviewede læreres foretrukne undervisningsform, som den træder frem i både elev- og lærerinterview samt i mine observationer af undervisningen kan placere i en matrix, der beskrives som høj og lav styring. Inden for denne kontekst kan undervisningen/læringen basere sig på mere eller mindre participation. Men uanset hvilke rolle eleverne er tiltænkt i gennemførelsen af undervisningen, vil en høj styring være ensbetydende med en tilsvarende høj participation fra lærerens side. Det kan være synligt her og nu i situationen eller ligge gemt som forberedelse af spørgsmål og opgaver, eleverne dernæst arbejder med. Ved en lav styring ligger lærerens participation efterfølgende, idet vedkommende er underlagt handletvang i forhold til at nå bestemte mål med sin undervisning. Så selvom eleverne i første omgang stilles frit med hensyn til, hvilke læringsstrategier de ønsker at anvende og hvilke indholdsmæssige læringsmål, de ønsker at efterstræbe, da vil læreren efterfølgende skulle forsøge at standardisere og objektive læringsindholdet, måske endog tjekke om alle har opnået et vist niveau af viden ved afholdelse af prøver eller samtaler på klassen. Vender vi tilbage til den høje strukturering, følges denne af fremskrivninger af elevers participation. De er på forhånd tiltænkt at indtage bestemte roller ved at komme med svar på de taksonomiske niveauer, hvorfra læreren stiller spørgsmålet. Nogle gange skal læreren bare bruge et stikord for at komme videre med fx en gennemgang, andre gange drejer det sig om skift i synsvinkel eller slet og ret kontrolspørgsmål. Den sidste kategori af spørgsmål har som intention at kontrollere, hvem der har forberedt sig, og derfor har forudsætninger for at deltage på en kompetent måde. Kontrolspørgsmålene kan også være kontrol af forståelse, og her forventes eleverne at forklare sig lidt mere. Endelig kan lærerens spørgsmål afstedkomme dialoger mellem lærer og elever, der peger frem mod og skaber grundlag for indholdsmæssigt at bevæge sig kollektivt op på et højere taksonomisk niveau.

Så selv indenfor en kategori som høj lærerstyring er der mange mulige måder at participere på, og eleverne har øje for, hvori disse består. Når jeg spørger, hvad denne eller hin lærer forventer af dem, kommer der meget nuancerede svar med angivelse af, hvilke roller eleven er tånt i undervisningen. En markant forskel på lærere viser sig som accept af/forventninger til *hvor mange* elever, der deltager. Nogle lader sig ikke forstyrre af lav elevparticipation, mens andre via struktureringen tager ansvaret for, at så godt som alle får adgang til participation. Relateres dette til karakterskala som reifikation, betyder det, at karakterernes evne til at danne omdrejningspunkt for betydningstilskrivninger står og falder med de konkrete muligheder, undervisningen som aktivitet skaber, for at deltagerne kan lære hinanden at kende. Hvis muligheder for participationen på grund af strukturelle forhold hæmmes, da vil karakteren ikke kunne omsættes til noget som helst. Den vil stå der som et blinkende tomt vidnesbyrd uden tilknytning til hverken den, der har foretaget vurderingen, eller den, der modtager den.

Sådanne karakterer vækker ikke så mange følelser hos eleverne som de mere valide karakterer, men modtages snarere med et skuldertræk. Eleverne er meget opmærksomme på, at de *skal* vise sig i det offentlige rum. En elev siger fx: “Det gælder om, at de får øje på en”<sup>5</sup>. En anden elev fortæller: “ Nej, xlærer husker ikke så godt. Nej, han ved godt, hvem jeg er. Alle os drenge, tror jeg, han har styr på. Vi skal i hvert fald nok vise, at vi er der”<sup>6</sup>. Lærerne udtrykker bekymring for at komme til at blande eleverne sammen eller bytte om på navne. En af de legender, som jeg fik fortalt, drejede sig om dette. Historien blev fortalt af flere uafhængigt af hinanden og handler om en lærer, der i længere tid gav karakterer til en elev, der ikke var i klassen, men som altså stod på den første klasseliste. Sådanne legender øger ikke troværdigheden, men fortælles med stor morskab.

Participation fortolkes meget bredt af elever. Den mest overraskende var en fortolkning, hvor participation og tilstedeværelse var gjort ensbetydende. Flittigt notatskriveri betragtes ligeledes som participation. Det sidste eksempel kan illustrere en situation, hvor participation og reifikation er i ubalance og dermed mister i betydning som omdrejningspunkt for forhandling af mening. Lignende situationer opstår, når undervisningen gennemføres med høj eller lav struktur med få muligheder for elevparticipation. Den ene tilfælde, jeg observerede, drejer sig om en undervisningsform, der nærmer sig forelæsning, og det andet er en undervisningsform, der via lærerens respons på mere eller mindre faglige udspil fra elever kan siges at have en lav struktur, men være meget lidt centreret om den faglige overskrift, timen måtte have.

I det ene tilfælde fylder reifikation for meget i forhold til participationen, og i det andet fylder participation for meget, for begge mister dermed tendentielt deres indhold. I en af evalueringssamtalerunderne spørger en elev: “har vi virkelig alle sammen fået 10?”. Denne mangel på tillid til karakterernes validitet kan forklares med en underdrejet participation. I tilfældet med den lave struktur bliver det at gøre opmærksom på sig selv, ikke bare om faglige emner, men helt generelt, en strategi for participationen, hvilket på lignende måder undergraver tilliden til, at karaktererne overhovedet kommenterer faglige kompetencer.

At forholdet mellem reifikation og participation helst skal være i balance for at fungere optimalt illustreres tillige gennem elevernes vurderinger af egen indsats i forhold til den konkrete karakter. Når jeg spørger dem, hvilken af deres karakterer de er mest glade for, svarer de, at det er dem, de har kæmpet aktivt for. En elev fortæller: “ Ja, hvor jeg synes, at det har hjulpet, at jeg har gjort noget. Jeg har skullet arbejde for det”<sup>7</sup>. Det vil sige, at participationen skal svare til reifikation for at give optimal mening og læring. Jeg forventede, at eleverne ville være mest glade for de højeste karakterer, men det var altså ikke tilfældet.

## Kompetenceregimer

To alment gældende reifikationer kan forlods bestemmes som betydningsfulde for generering af lokale kompetenceregimer i gymnasieskolen. Disse er karaktergivning i form af skala og procedurer, samt lærernes definitionsmagt. Lærerne har myndigheden til at definere, hvad der kan rubriceres som hhv. problematisk og ideel deltagelse og læring. Ved at anvende et gammelt sociologisk begreb som normer kommer vi tættere på, hvad det drejer sig om. Læreren normer for god og dårlig opførsel og ditto elev er den mest betydende faktor i generering af indholdet af et lokalt kompetenceregime. Ganske enkelt fordi alle deltagere i praksisfællesskabet er tvunget til at forholde sig til dem. Kompetence er det , der genkendes som kompetence, og omfatter derved fortrolighed med arbejdsrutiner, rollefordeling, kvalitetskriterier osv. Men som jeg vil vise, er det ikke *alene* lærerne, udstyret som de er med definitionsmagt, bekendtgørelsestekster, didaktiske metoder og karakterskala, der har indflydelse på generering af kompetenceregimer. Eleverne spiller også en rolle heri. Der tegner sig et billede af to delvist adskilte parallelle sociale verdener. Den ene har som omdrejningspunkt lærernes definitioner af kompetencer, som blandt andet er synlig i responsen på elevernes participation i praksisfællesskabet og i lærernes tydeliggørelse af kravene gennem karaktergivning. Så mø-

det mellem lærer og elev repræsenterer da mødet mellem to praksisfællesskaber. Den anden sociale verden er elevernes, hvor kompetence fx omfatter færdigheder i omsorg, initiativ, humor og evner til at genererer kohærens i praksisfællesskabet.

Hegemoniske kampe omkring definitioner af kompetencer mellem grupper i praksisfællesskabet spiller også en rolle. Disse kampe eller konflikter kan være helt usynlige for lærernes blik, hvilket faktisk mere er reglen end undtagelsen. I denne anden sociale virkelighed lærer deltagerne hinandens faglighed at kende ved at løse opgaver sammen. Deltagerne i praksisfællesskabet, eleverne, har på den ene side viden om participation og sammenligninger af, hvordan participationen med tilhørende læring vurderes af lærerne (der repræsenterer de objektiverede reifikation), og der skabes en kontekst for læring af, hvilket indhold og med hvilke kriterier den enkelte lærer/fag udstikker regler for bedømmelse i kompetenceregimer. Men eftersom fortolkninger foregår i en anden social virkelighed, er der potentielt skabt en platform for udvikling af forskelligartede udlægninger og meningstilskrivninger. Eleverne føjer de fortløbende bedømmelser ind i allerede eksisterende billeder af netop denne lærers bedømmelsesstil og føjer hertil det forøgede kendskab til hinandens participation. Kun den enkelte elev har adgang til viden om, hvordan læreren har forøget sin viden om den samme faglighed. Og denne forøgede viden kommer kun til praksisfællesskabets kendskab, hvis det enkelte medlem ønsker det. Samtlige af de elever, jeg har interviewet, sammenligner deres egne karakterer med andres, med den hensigt at forstå deres egne lidt bedre. En elev siger: “Det er svært at finde ud af, synes jeg, - øh – den eneste måde, man kan finde ud af, om det er rimeligt eller noget, er ved at sammenligne med, hvad de andre har fået og ved at vurdere sig selv i forhold til de andre og sådant”<sup>9</sup>. Tilstedeværelse af regimer og standarder er en forudsætning for forløsning af læring i praksis. Spændinger mellem erfaring og standarder skaber intensive læringssituationer, der bringer erfaring og kompetence på linje. Denne del af læringen handler om det, Pia Bramming har kaldt “at vide i praksis”<sup>1</sup>, nemlig praktisk refleksivitet. Men dette at vide ved at tale om praksis – den refleksive praksis har bl.a. som omdrejningspunkt deltagerens refleksioner over egne og andres karakterer. Refleksioner af denne type beriger praksisfællesskabet med en kollektiv viden om, hvordan den ene pol i spændingen, erfaringer/kompetencer, konkret kan fortolkes i sin situerethed. Praksisfællesskabet får en kollektiv viden om, hvilke former for viden eller læring der kan udpeges som særlig attraktiv og værdifuld. Det er vigtigt at erindre sig, at omdrejningspunktet i disse vurderingsprocesser netop er “kunnen i praksis”, hvortil kun deltagerne i praksisfællesskabet har direkte adgang. En elev udtrykker det således: “Ja, altså, hvorfor man sammenligner sig med andre, ikke? Og

så, hvis man kan se en person der har fået det og jeg har fået det. Det passer ikke til den sammenligning, jeg har. Så er det klart, at så går det jo én på, og så vil man gerne snakke med andre”<sup>11</sup>.

Igennem hegemoniske kampe udvikles lokale kompetenceregimer i denne parallelle verden, hvor allehånde kompetencer kan opnå status. Fx kan en uskreven regel i et kompetenceregime være, at deltagerne ikke må gå til opgaverne med stor seriøsitet. En elev siger om dette: “Der kan godt blive set ned på folk. Hvis de sådan er for interesserede. Det synes jeg”<sup>12</sup>. Denne elev tilpasser derfor sin indsats, således at han læser målrettet lige før årskarakterunder og før afsluttende prøver. Han kan rent personlighedsmæssigt ikke bære at være placeret i periferien af praksisfællesskabet og vælger derfor denne lidt usædvanlige deltagerbane. En anden elev har fået øje på en kønsforskel angående opfattelser af arbejdet: “Det er måske bare i vores klasse, men pigerne de er meget mere arbejdsomme med lektier. Os drenge vi tager det meget lettere”<sup>13</sup>. Drengene i dette praksisfællesskab skaber et helt situeret kompetenceregime, hvor definitioner af arbejdsmoral er på spil. Fænomenet illustreres også i de karakteristiker, de enkelte elever giver af den ideelle gymnasieelev. Som en fællesnævner toner en elev frem, der ikke er nogen bogorm/stræber, men en der passer skolearbejdet på en sådan måde, at der bliver plads til det sociale. Det sociale omfatter aktiviteter i gymnasiets og praksisfællesskabets regi, men også sociale aktiviteter helt uden for skolen, såsom sport, lønarbejde, gå-i-byen og familieliv hører til beskrivelsen. Den ideelle elev skal kunne magte det hele. De hegemoniske kampe kan tære på kohærensens i et praksisfællesskab, der tendentielt dermed står over for sin opløsning. Kun i ét af de praksisfællesskaber, som jeg kom i kontakt med, blev der formidlet om noget sådant, hvilket ikke på nogen måde udelukker tilstedeværelse i andre. Konflikten i dette praksisfællesskab udspillede sig omkring to temaer: et kønsteama og et tema omkring god opførsel. Kønsteamaet drejede sig om, at drengene i dette praksisfællesskab udviklede selvstændiggjorte måder (jævnfør ovenfor), hvorpå de håndterer viden, undervisning og læring. Måder, der provokerede pigerne og de kvindelige lærere. De larmer, og over for de kvindelige lærere kæmper de om ‘magten’ i rummet ved at undlade at deltage på lærernes initiativ, afbryde og kommentere. En af deltager udtrykker det således: “Der er da lidt konflikter mellem drenge og piger. Vi er sådan grupperet rimeligt meget.... Vi er måske lidt støjende vi i drengegruppen. Vi er ikke så mange drenge.... Vi kender hinanden rigtig godt. Vi kan godt fyre noget værre pis af til hinanden .... Vi er rimeligt styrende”<sup>14</sup>. Især går det ud over én kvindelig lærer, hvilket får pigerne på banen, og temaet om god opførsel. Konflikterne mellem kønnene er så tydelige, at de tages op på et teammøde af klas-

sens lærere, og klasselæreren bliver bedt om at tale med drengene om det. Det, der afstedkommer, at problemet bliver synligt for lærerne, er udelukkende den lidt chikanerende behandling, de kvindelige lærere udsættes for, og altså ikke fremprovokeret af pigernes kamp for at komme til, med deres måde at håndtere viden, faglighed og undervisning på.

I en sådan situation kan der opstå definitioner af kompetencer, der genkendes som sådanne i to adskilte regimer. Det, der da kommer til at binde praksisfællesskabet sammen, er udspillene fra lærerne, især dem, hvor udspillene betyder noget signifikant for den enkelte, altså fx karaktererne. I dette tilfælde skete der det, at de mest larmende drenge også fik de højeste karakterer, hvilket af pigerne blev fortolket som bestikkelse. Uanset, hvilke intentioner eller faglige begrundelser, der måtte ligge bag karaktererne, rører det ikke ved, at der er plads til sådanne fortolkninger. Fortolkninger lever videre som en virksom erfaring og indgår dermed som et element i afklaring af, hvilke kompetencer der kan opnå status i praksisfællesskabet.

En af lærerne fortæller, hvordan han i sine overvejelser over karaktererne tager hensyn til det renommé, de enkelte grupper af deltagere kan risikere at få ved positive bedømmelser. Han oplever, at der i et bestemt praksisfællesskab foregår hegemoniske kampe omkring livsstil, idet en gruppe i klassen var erklærede religiøse. En anden gruppe i fællesskabet udviste, ifølge denne lærer, en aggressiv holdning heroverfor. Denne negative holdning betød, at nogle af disse elever ikke havde mod til at være synligt verbale i klasserummet, hvilket stillede denne lærer i et dilemma. Skulle han tage hensyn til dette? Han valgte at tage hensyn og give karakterer, sådan at de dygtige, men stille deltagere fik for, hvad han troede, de kunne. På den anden side var han opmærksom på, at for mange gode karakterer til denne gruppe blot ville forværre deres situation i fællesskabet og kunne blive brænde til det bål, resten af praksisfællesskabet havde tændt under dem.

Denne lærer er en meget erfaren lærer, og det kan måske forklare dette skarpe syn for, at der i praksisfællesskabet er dynamiske kræfter på spil, der ligger uden for lærerens og systemets rækkevidde, men som dog påvirkes af udvekslinger med den anden sociale verden. Med læreren egne ord: "Det er måske også et udslag af overdreven retfærdighedssans, hvor man tænker, de andre skal i hvert fald ikke komme og sige, jeg holder hånden over hende. Der er en sådan meget udpræget spænding i klassen. Der er sådan en gruppe, nok fordi de er mest aktive kristne – går mindre op i tøj osv. ... de virker indadvendte og får ikke deres evner brugt ... Nej, der er noget, der holder dem tilbage"<sup>15</sup>.

Denne lærer belønner fx en deltager for at have en god indvirkning på arbejdsklimaet i den samme klasse:

“Y-pige er dygtig og meget spørgende. Hun er på en måde svær at placere præcist, da hun kan lave halvdårlige prøver, men hun kan stille spørgsmål, der løfter det hele. Hun har fået 9, måske er det i overkanten, men hun har en positiv indvirkning på arbejdsmiljøet i klassen”<sup>16</sup>. Dette er et eksempel på, at situerede definitioner af kompetencer spiller sammen med de anerkendte medieret gennem en lærers iagttagelser og vurderinger. Om denne lærers reflektive praksis kan indoptages i den fortløbende fortælling om praksisfællesskabet afhænger af, om indholdet af refleksionerne formidles og kan genkendes som sådanne i det konkrete praksisfællesskab.

Et af de steder, de sociale virkeligheder mødes, er i evalueringssamtalerne, og som jeg gjorde rede for i forrige kapitel, sker der via samtalerne direkte overføring af erfaringer fra den ene verden til den anden. Med andre ord, lærerne lærer at give og fordele karakterer ved at lytte til deltagerens verbale og nonverbale reaktioner på konkrete udmeldinger, og deltagerne lærer, hvad lærerne betragter som værdifuld og attraktiv viden og kunnen. Nu vil jeg behandle spørgsmålet om identitet i sammenhæng med generering af læringshistorier.

## Identitet i praksisfællesskaber

Identitetsbegrebet erstatter dikotomien aktør/struktur ved en insisteren på anlæggelse af et både/og perspektiv på forholdet mellem det sociale og det individuelle. Individualitet ses dermed som noget, der er afhængigt af den sociale kontekst. I dette tilfælde afgrænses den sociale kontekst til praksisfællesskabet. Participle - og reifikationshændelser, der uafledeligt overlapper og er indlejrede i erfaringer, anskues som identitet. Identitet betragtes da ikke som et objekt, men som noget emergerende i form af tilhørsforhold og visioner om egen fremtid. Tilhørsforholdene vil som et minimum kunne beskrives via tilhørsforhold til praksisfællesskaber, mens visioner om egen fremtid antages at præge deltagelse i praksisfællesskaber. Som jeg gjorde rede for tidligere, kan deltagerens opfattelse af, hvordan karakterer influerer på identitetsdannelse, da præciseres til at optræde som kommentarer til identitetsdannelse inden for praksisfællesskabets rammer. Identitet defineres som måder at høre til på, hvilket fostrer personlige og kollektive læringshistorier og forskellige deltagerbaner. Desuden defineres identitet som kompetence, idet et fuldt medlemskab indebærer, at man erfarer sig selv

som kompetent og bliver genkendt som kompetent. Også mere perifere deltagere vil via læringshistorier og måder at opleve tilhørsforhold på kunne erfare sig som kompetente medlemmer. I disse fortolkningsprocesser spiller fortid og fremtid en central rolle, idet integrationen i praksisfællesskabet potentielt kan føre til brud/kontinuitet med hensyn til både fortid og visioner om fremtid. Den læring, der finder sted i praksis, er afhængig af adgang til betydningsfuld viden, hvorfor positionering af sig selv, set i relation til 'de andre', kompetenceregimer, fælles repertoire, fælles opfattelse af opgavernes egenart, bliver betydningsfulde for identitetsdannelse.

Jeg kan ikke på baggrund af den konstruerede empirisamling beskrive deltagerbaner med særlig stor præcision. Derimod kan jeg efterspore tegn på fuldt medlemskab, idet dette indebærer, at medlemmet føler sig hjemme og har et nærmest naturaliseret forhold til løsning af opgaverne. Den måde, det fulde medlem handler på, kræver ikke bevidste refleksioner, men et stort handleberedskab parret med forestillinger om, hvordan ressourcerne i netop dette praksisfællesskab samordnes med andre. Ikke særligt overraskende definerer 'høje' deltagere sig som fulde medlemmer, og min opgave bliver da at undersøge, hvilken rolle karaktergivningen spiller for dannelse af en opfattelse af sig selv som fuldt medlem. Dernæst vil jeg undersøge identitet som tilhørsforhold i et fortid/fremtids perspektiv for at slutte med at spørge til, hvordan karaktergivningen spiller sammen med dannelse af læringsbaner og dermed identitetsdannelse.

### Medlemskab og høj styring

Som nævnt ser jeg mig ikke i stand til på baggrund af empirien at kunne beskrive nuancerede deltagerbaner. Men jeg kan positionere deltagerne i forhold til egne vurderinger af fortrolighed med opgaverne og i forhold til situerede indholdsbestemmelse af kompetenceregimerne. Desuden fortæller deltagerne om oplevelse af arbejdsbyrde, personlige prioriteringer af løsning af arbejdsopgaver samt vurderinger af praksisfællesskabets kvalitet. Disse fortællinger indeholder vidnesbyrd om deltagerens egne oplevelser af deltagerbane og kan fungere som redskab til en positionering.

I elevinterviewene spørger jeg om, hvordan den enkelte vil beskrive og vurdere udbyttet af de konkrete undervisningsformer i de forskellige fag. Dernæst taler vi om, hvilke karakterer vedkommende har fået i de pågældende fag og hvorfor. Samtalestrukturen konstruerer ideelt set en ramme for forståelse af sammenhænge mellem undervisningsform som opstilling af muligheder for orden for deltagelse og deltagerens vurdering af valg af deltager-



strategier inden for denne (selvkonstruerede) ramme. Tankegangen er systemisk og udtrykker blot, at al deltagelse i praksisfællesskabet stedse påvirker al deltagelse i nutid og fremtid.

Som jeg før har gjort rede for, oplever nogle deltagere, at der til hvert praksisfællesskab er et vist antal karakterer til rådighed. Fx tre 10-taller og fem 7-taller. I evalueringslitteraturen optræder fænomenet som normorienteret anvendelse af skalaen, hvor karaktererne fremkommer igennem gentagne sammenligningsprocesser. Hvis vi for et øjeblik vender blikket væk fra karaktererne og i stedet ser på fordeling af fx taletid mellem lærer/deltager i undervisningen eller fordelingen af taletid mellem deltagerne, vil vi få et indtryk af, hvordan forskellige deltagere gennem forskellige typer af participation indgår som aktive medspillere i fordelingen. Vi vil desuden få et udtryk for 'muligheder for orden' omkring denne vitale kompetence. Den enkelte deltagerbane vil påvirke andre deltagerbaner og vice versa. Dette konstruerede blik holder participationen fast mellem mulighedsrum og valg. Valgene beror også på biografiske forhold, der i denne sammenhæng afgrænses til at dreje sig om forestillinger om den ideelle gymnasieelev og fremtidsvisioner. Billederne udgrænser og indkredser i samme bevægelse mulighedsrummet, som det tager sig ud for den enkelte. Disse betragtninger indgår i mine analyser som redskaber til at forstå, hvorfor eleverne finder det rigtigt og naturligt at deltage i fællesskabet på netop denne eller hin måde, men dybden i forståelsen fremkommer først ved koblinger til vurderinger af muligheder for orden. Som en yderligere mulighed for præcisering af optikken beder jeg hver interviewede elev om at indplacere sig selv i forhold til dette selvkonstruerede billede af den ideelle gymnasieelev, hvorved eleven udpeger de personlige udviklingspunkter, de anser som mest betydningsfulde. Det vil sige, at jeg nu står med en tredimensional optik på problemstillingen om, hvordan deltagerne er under indflydelse af muligheder for orden og valg af deltagerstrategi, nemlig undervisningen (muligheder for orden), deltagerens refleksioner over egen plads i det ideelle billede og sammenhængende hermed oplevelse af eget ansvar i forbindelse med deltagelse. Den objektive verden eller reifikation optræder som en didaktisk model med indbyggede og intenderede muligheder for orden. Gennem observationer af undervisningen fik jeg et vist indblik i didaktiske modeller i praksis. Mine observationer fungerer som baggrund for deltagerens fortællinger om didaktik og fungerer derfor både som en validitetssikring og et redskab til nuancering af udsagnene. Nuanceringen kommer ind i billedet ved at observationerne giver mig mulighed for at spørge deltagere i den observerede undervisning om specifikke hændelser og om at forholde sig til mine hovedindtryk af undervisningen.

Didaktiske modeller har jeg som før nævnt valgt at beskrive inden for matrixen høj og lav styringsgrad<sup>17</sup>, og logikken herfra vil nu styre fremstillingen af sammenhænge mellem muligheder for orden og participation. Didaktikken beskrives ligeledes ved hjælp af begreberne rationel og patologisk eftergivende undervisning<sup>18</sup>.

I den ene ende af et kontinuum befinder der sig undervisning med en *høj* styringsgrad. Dette behandles først. I mit materiale forekommer høj styringsgrad i to meget forskellige udgaver.

Den ene omfatter foruden meget høj styring af det faglige indhold også styring af deltagernes deltagelse. Hvert bidrag noteres og registreres og fordelingen af fx taletid styres i fremtiden af disse notater. Styringen er i øvrigt rammesat efter rotationsprincipper, der som intention har, at alle deltagere får tildelt lige meget taletid. Dette lykkes stort set, hvilket bekræftes gennem interviewene. Men ikke nok med at deltagelsen styres i selve undervisningssituationen, den rækker helt ind i hjemme forberedelsen. En elev fortæller: “Jeg synes, xlærer er strengere, og det er også derfor, xfag altid bliver forberedt fuldstændigt.... Jeg får meget ud af det og lærer meget....”<sup>19</sup>.

En anden elev forklarer det på denne måde:

Vores xhold er ikke så stort, og alle bliver hørt, og xlærer er god til at sørge for, at alle bliver hørt. Hans undervisningsform gør, at alle bliver hørt. Har et gammelt system ... jeg tror, det er et meget fair system. ... Man bliver presset til at lave sine ting og så lærer man mere ..... kan godt blive lidt ensformigt i længden<sup>20</sup>.

I dette tilfælde påtager læreren sig det fulde ansvar for deltagelse og styrer fordelingen af taletiden ned til mindste detalje. De interviewede deltagere er enige om, at de lærer meget, og at undervisningen kan forekomme lidt ensformig – for ikke at sige kedelig. Men de tackler disse småfrustationer på forskellige måder, hvilket peger på forskellige måder at definere egne tilhørsforhold på. I det følgende vil jeg undersøge tilhørsforhold som medlemskab.

Den først citerede (pige) konstruerer et billede af den ideelle gymnasieelev således: “Hun skal nok bruge 5 timer på lektier om dagen og det sociale foregår nok her på gymnasiet. Hun har ikke så meget ved siden af gymnasiet. .. og man skal selvfølgelig være aktiv, rigtig meget aktiv – have et godt forhold til lærerne og have spørgsmål. Det er nødvendigt, ellers kender læreren ikke én – de har så mange klasser, og så bliver man én af dem, der får 7 eller

8, når han skal give karakterer<sup>221</sup>. Den måde vedkommende placerer sig selv på i forhold til glansbilledet lader meget tilbage at ønske. Hun bruger meget tid på sport, gamle venner, kæreste, familie og hund og har dermed sin sociale verden placeret uden for gymnasiet, hvilket hun delvist forklarer med geografiske afstande. Hun fortæller, at hun aldrig når at lave alle sine lektier, hvorfor hun vælger at prioritere mellem fagene, så hun er nogenlunde bredt dækket ind. Hun tænker taktisk og gør sig umage med at blive 'set' i alle fag. Hendes deltagelse i praksisfællesskaberne begrænser sig til undervisning og de indbyggede pauser. Den måde, hun deltager på i de enkelte lektioner, afhænger af, om hun netop denne dag er forberedt. Det overordnede styrende princip for deltagelse har som krumtap at få så højt et gennemsnit som muligt på de opstillede præmisser. Derfor svarer hun også på spørgsmålet om, hvad der vigtigst for hende: "Det vigtigste, ja, det er jo karaktererne – det er bare ærgerligt, at jeg har så meget andet at lave"<sup>222</sup>. I det samme interview bliver det dog tydeligt, at også vurderinger af praksisfællesskabets kvalitet spiller en rolle for de valg, hun foretager: "Det er også en god ide at have et godt sammenhold i klassen. Der er et par stykker, der er gået ud, og det var fordi de ikke havde nogen at gå sammen med. Det er rigtig synd. Klassen er delt op i tre grupper, og hvis man ikke er med i nogen af dem – er man bare udenfor".

Så ud over at blive 'set' af lærerne og deltage strategisk klogt i undervisningen vælger hun at bruge kræfter på kohærens i en mindre gruppe i fællesskabet og anser opretholdelse af tilhørsforhold til denne gruppe for en nødvendig og uomgængelig del af deltagelse i praksisfællesskabet. Bortset fra at tilhørsforhold til en gruppe kan siges at betyde noget for deltagelse/ikke – deltagelse, omhandler citatet tillige forskellige deltagerbaner. Vi ved dog ikke, hvori forskellene mellem grupperne består. Foreløbig har denne deltager peget på tre principper, der styrer hendes deltagelse; høj styring/kontrol som didaktisk model, spredning af deltagelse, så ingen fag helt glider ud, og endelig deltagelse set i modsætning til ikke-deltagelse. Det sidste er betinget af tilhørsforhold til en gruppe i praksisfællesskabet. Er denne deltager på vej til fuld deltagelse? Hvis dette var tilfældet, skulle deltagelsen været præget af en naturalisering af kravene og indholdet af opgaverne. Den fulde deltager ved, hvad der forventes og kan uden det store besvær leve op til det, kan endog præge praksisfællesskabets fremtid. Dette mønster præger ikke denne deltager i særlig høj grad, men alligevel nok til at hun definere sig selv som deltager. De praksisfællesskaber, hun fra tid til anden helt vælger at forlade (hvilket vil sige, at hun er fraværende i timerne), er de praksisfællesskaber, som hun opfatter som mest stagnerede. Hun siger: "Fraværet ligger i x, x, x, fordi vi laver det samme i mange uger, vi har altid grammatik og en tekst"<sup>223</sup>. Når hun vurderer sine karakterer, er det i lyset af

egen deltagelse og ikke i forhold til faglige krav. Hun siger: “Jeg synes, de har ramt rigtigt i de fleste af dem. I denne periode har jeg prioriteret xfag og xfag .... Karaktergivningen styrer min indsats – jeg tænker taktisk”<sup>24</sup>. Eftersom karaktererne er den reifikation, hun fortolker egen deltagelse i forhold til, præges hendes opfattelse af fagene og de andre medlemmer af denne optik. Fagene er gode fag, hvis de er nemme at få gode karakterer i, og, hvis de ikke er for kedelige. Den styrende reifikation kunne også være de forskellige fagligheder eller didaktiske modeller, som jeg vil vise om et øjeblik.

Om sammenligning af karaktererne siger hun: “Jeg går sammen med fem piger, og er der én, der har fået højere karakterer end mig, siger jeg til mig selv – siger hun mere end mig – nej, det kan da ikke passe, så går man og bliver sur på hende over det, og bliver træt af sin lærer. Vi har én, der ser meget voksen ud, og det vil sige, hun får højere karakterer, end hun skulle have. Jeg tror, hvis lærerne ikke kender os ordentligt - hun nikker hver gang en lærer kommer og sådan – så er det klart, at hun får højere karakterer”<sup>25</sup>. Den identitet alias læring, der skabes adgang til via en sådan styring af deltagelse kommer som omdrejningspunkt til at handle om karaktergivningens psykologi og meget lidt om fagligt orienterede lære- og identifikationsprocesser. Hun bliver dygtigere til at gøre opmærksom på sig selv og til at vælge ufarlige situationer at blive ikke-deltager i. Hermed bliver netop disse videnselementer naturaliserede i hendes konstruktion af den sociale virkelighed, der omgiver hende, og som hun er en del af. Hvis hun havde indflydelse på praksisfællesskabets fremtid og konkrete udformning, ville det trække hele fællesskabets kompetenceregime i denne retning. Dette kan måske bidrage til forståelse af, hvorfor nogle klasser i lærernes øjne er vanskelige at få i tale om faglige emner. Klasserne gør nok følgeskab, men er drænet for initiativ og selvstændiggjorte måder at håndtere opgaveløsning på. Tilhørsforhold bredt set betyder noget for identitetsdannelse, og da denne deltager definerer sine betydningsfulde tilhørsforhold til praksisfællesskaber uden for skolen, understreges det, at deltagelse er afstemt efter de minimumskrav, kompetenceregimerne udstikker. Dertil kommer at fremtidsvisioner ikke leverer faglige indholdselementer til identitetsdannelsen, da hun ikke har nogen idé om, hvad hun ønsker at uddanne sig til, kun at hun ønsker sig et højt gennemsnit, så hun vil kunne stå friere i sit valg af uddannelse.

Den relative høje autonomi, hun skaber for sig selv i sin skolehverdag, fremskrives som idealet for rammesætning af fremtiden. At kunne vælge frit står som mere betydningsfuldt end fx at blive faglig dygtig i prioriterede faglige discipliner, der kunne række frem som pejlemærker for de valg, hun må foretage sig i fremtiden. Jeg har her forsøgt at vise, at der er

sammenhæng mellem den enkeltes deltagers definition af idealer og sig selv i forhold til det, og de måder, hvorpå vedkommende parteciperer i praksisfællesskabet. Den identitetsdannelse, der finder sted er under påvirkning heraf, samtidig med at den konkrete styring af undervisningen på sin side rammesætter og styrer muligheder for participationen og ikke-participation. Fremtidsvisionen spiller også en rolle heri som en overordnet samordnende kraft.

Med udgangspunkt i eksemplet med høj styring som didaktisk princip vil jeg nu behandle en anden måde at tackle de småfrustrationer, deltagerne heri udtrykte. Det drejer sig om at kunne håndtere kedsomhed og forudsigelighed. Denne deltager definerer den ideelle gymnasieelev således: “Det er vel ham, der laver sine ting, men ikke lader det gå ud over sin hverdag, man skal ikke blive kedelig og indelukket og lade det tage al sin tid. Møde nogle mennesker og have en interesse. Selvom man godt nok får at vide, at det er ens primære arbejdsplads – ellers bare opføre sig nogenlunde ordentligt”<sup>26</sup>. Mønstret er det samme – den ideelle elev skal have overskud til at passe både arbejde og fritid. Det nye ved gymnasiet er i denne elevs øjne, at man ikke kan forvente at få ubegrænset taletid. Han siger: “Omvæltning at komme herop, man får stort set aldrig sagt det, man gerne vil – man må vænne sig til, at man kun bliver hørt to gange i hver time.”<sup>27</sup>. Han tackler problemet med ensformigheden i de højt styrede undervisningsforløb ved at nyde lærerens faglighed: “Der er selvfølgelig også det et eller andet sted, at han taler det så flot. Så flydende.....han koncentrerer sig engang imellem for at snakke så langsomt som muligt, så vi kan forstå, hvad han siger, men når vi kommer helt ind i teksten, kan han blive helt grebet, og så går det hurtigt ... men det virker jo – man hører jo sproget, sådan som det rigtigt er. Det synes jeg er rigtig godt.”<sup>28</sup>

Fascinationen af sproget og lærerens færdigheder i at tale det, holder denne elev på sporet. Han vil ikke gå glip af undervisningen, selvom den indimellem kan være kedelig. Det er også karakteristisk for læreren, at han er tydelig og konsekvent med hensyn til at formulere regler og kriterier i det lokale kompetenceregime. Læreren accepterer fx ikke grammatiske fejl eller udtalefejl. Timerne foregår i en god stemning for: “Han slår ned med et smil, altså han er ikke sur, selvom han bryder ind hele tiden. Han bliver ved med at være glad og det synes jeg er rimeligt vigtigt”<sup>29</sup>. Denne deltagers fremtidsvision er at blive ‘noget ved musikken’, men har også en stor interesse i sprog. Karaktergennemsnittet fungerer ikke i sig selv som en rettesnor, det gør derimod interessen. Han siger: “Jeg vil prioritere mine valgfag - jeg har tre højniveaufag, sprog 1, sprog 2 og musik”<sup>30</sup>.

Dette sammenholdt med hans krav til den ideelle gymnasieelev peger på en deltagelse, der er præget af interesse og engagement, der bæres frem af personlige relationer til både fag, lærere og andre deltagere. Han siger således om praksisfællesskabets kvalitet: "Vi er en socialt stærk klasse, vi har holdt godt sammen. Vi er 26 tilbage. Alle har det godt i klassen. Det er oftest derfor, folk dropper ud, fordi de har det skidt i klassen"<sup>31</sup>. Den identitetsdannelse denne deltager dels styrer imod og delvist selv skaber betingelser for, sker ved at sætte et fokus på de faglige udfordringer, han finder spændende, uden at miste grebet om andre mindre interessante fag. Dertil kommer en satsning på både den usikre fremtid ved musikken og den mere sikre med sprog. Han pålægger sig selv en ekstra arbejdsbyrde ved denne insistens og skaber dermed mulighed for en identitetsdannelse, der i sig bærer billedet af en person, der selv vælger og tager ansvar.

De afgørende valg er ikke noget, der skal foregå i en fjern fremtid, men noget der foregår her og nu. Han er bevidst om, hvor vigtigt det sociale i et praksisfællesskab er, og han oplever et medansvar for, at alle har det godt (kan komme til), hvilket med en samlende karakteristisk peger på identitetsdannelse, der både indebærer at kunne gøre følgeskab, men også give selvstændige bidrag til skabelse af udfoldelsesrum.

### Medlemskab og lav styring

Jeg vil nu behandle medlemskab med udgangspunkt i lav styring som didaktisk model. Det er her kendetegnende, at det er uforudsigeligt, hvordan fordelingen af taletid bliver, samt at deltagerne selv bringer faglige temaer i spil. Om temaer bliver til fælles temaer afhænger dernæst af lærerens respons. Ansvar for, at deltagerne fordeler taletiden jævnt, ligger hos deltagerne selv, men deltagerne kan ikke regulere den taletid, læreren tiltager sig. De muligheder for orden, der opstår i denne 'model', er afhængige af deltagernes sociale kompetencer og faglige interesser. Men også i høj grad af lærerens selvdisciplin, således at fx faglige kæpheste ikke tager over og fylder timerne. En elev kommenterer undervisningen således: "Det synes jeg er meget varieret, og vi arbejder meget i grupper, det kan jeg godt lide, hvis alle har lavet deres ting. Ellers er det træls, så gider jeg ikke. I x-fag ligger det i luften, at der altid er en/to/tre/fire, der ikke har lavet lektier, der kan man godt "hustle" sig lidt igennem, så kan man bare lade være med at række hånden op, selvom han er flink nok til lige at tage én fra klasselisten. Så er man på den. Vi er ikke åbne om det"<sup>32</sup>.

Den lave styring betyder tab af kontrol, men genererer samtidig muligheder for orden, hvor deltagelse baserer sig på frivillighed og spontant engagement. I en sådan rammesætning

af undervisningen bliver deltagernes måde at tage ansvar på en vigtig kompetence, idet hver enkelt selv offensivt har mulighed for at påvirke indhold og taletidsfordeling i undervisningen. Men tabet af kontrol betyder også, at nogle elever risikerer at forblive usynlige for de øvrige deltagere og læreren. På den anden side skaber de udvaskede grænser mellem striks fagligt og andet indhold i undervisningen et større råderum for den enkelte, hvilket er betydningsfuldt i både lære- og karaktergivningsprocesserne. En lærer, der praktiserer denne undervisningsform, fortæller om fænomenet på følgende måde: “Så er der den modsætning mellem – det kender vi alle - - mellem det at være evaluator og det at sige: de skal føle sig trygge og frit skulle sige et eller andet fjollet, uden at de sådan synes, de dummer sig overfor læreren. Så derfor skal man ikke sådan have den kikkert (min tilføjelse: bedømmerens) for meget på..... prøver at tage udgangspunkt i en almen fornuftig elev, der arbejder fornuftigt med tingene... jeg tror nok, jeg har lagt mest vægt på den analytiske side i x-faget og at kunne behandle dokumentarisk materiale kvalificeret”<sup>33</sup>.

Dikotomien stille/ikke - stille er det afgørende i dennes lærers bedømmelse – vel at mærke fordi han ikke har kunnet konstatere faglige svagheder eller mangler hos nogle af deltagerne. Grundlaget i bedømmelsen er stadig fagligt, men ikke en særlig differentieret faglig vurdering. Differentieringen sætter ind ved hjælp af aktivitetsniveau og færdigheder i analyser. Læreren fortæller om sin undervisning:

Jeg er normalt ikke bange for at lade en situation udvikle sig, hvis eleverne spørger om noget, eller noget skal uddybes. For der synes jeg et eller andet sted, at processer egentlig er vigtigere end at få tæsket en masse stof igennem.... Når det skrider i sådanne situationer, er det fordi jeg selv vil fortælle for meget. Jeg ved godt, det har en oplevelsesværdi for dem i situationen, men de kan ikke huske det bagefter, hvis de ikke skriver ned.<sup>34</sup>

Jeg vil nu gå videre med at undersøge, hvordan en deltager oplever at være en del af en sådan undervisningspraksis, men først se på hendes præmisser herfor. Hun konstruerer følgende billede af den ideelle gymnasieelev:

Man skal jo lave sine ting så vidt muligt, det er det nemlig ikke alle, der gør, men det synes jeg er vigtigt. At have styr på sine ting også over for klassekammeraterne, for jeg synes, det er rigtig træls at sidde at lave gruppearbejde sam-

men med nogen, der ikke har læst. Så skal man følge med i timerne - både over for én selv, læreren og over for ens kammerater. Og man skal heller ikke sidde i lektierne hele dagen, man skal have et andet liv ved siden af ... jeg tror også, man får mere ud af skolen, hvis man render ud og spiller håndbold. Man skal kunne samarbejde, helt sikkert, men man skal også selv kunne tage initiativ, for det har jeg lagt mærke til her på gymnasiet, hvis man ikke siger noget er det bare ærgerligt. .. selv tage initiativ og stå frem<sup>35</sup>.

I forhold til idealet siger hun: "Så skulle jeg nok lave lidt mere, nej, men jeg afleverer ikke altid til tiden og det vil jeg gerne"<sup>36</sup>. Senere i samtalen bliver det gjort tydeligt, at skolen kommer i første række. Så tilhørsforholdene er for hende tydelige. Undersøger jeg denne deltagers opfattelse af adgang til viden og videnselementer, viser der sig et helt andet billede end ovenfor. Hun siger: "Man skal være positivt indstillet og engageret og prøve at være motive- ret, selvom man ikke synes, det er vildt spændende, så prøve at deltage alligevel. Det betyder også helt klart noget for, hvor dygtig man er, og det hænger sammen med, hvor meget man deltager"<sup>37</sup>.

Hun reflekterer meget over, hvilke specifikke faglige krav der stilles i det enkelte fag, men har i stort set alle fag et naturaliseret forhold til kravene, således at hun blot fortæller om kravene uden at gøre dem til genstand for diskussion (med sig selv). Som en slags bekræftelse af mønstret, fortæller hun: "Jeg synes, det er svært med rapporter, jeg ved ikke, hvad han vil have. Han vil have en konklusion, men hvad fanden skal jeg skrive. Forsøget gik som forventet. Jeg ved ikke helt, hvordan det skal bygges op endnu, og jeg synes ikke helt, han kan fortælle mig det"<sup>38</sup>. Omdrejningspunktet for denne deltager er fortrolighed med opgaverne og reificerede krav til udførelsen af dem. Krav, der er formuleret i fagbilag og gennem implementering af didaktiske modeller, der emergerer forskellige måder at deltage på. Men ikke-deltagelse er ikke et tema. Men hvad betyder så karaktererne for denne elevs deltagelse? Karaktererne bliver pejlemærker eller måske validitetssikring af egne vurderinger. Efter devisen – hvis jeg deltager i undervisning og læring og påtager mig et ansvar for, at begge dele lykkes, da vil jeg forvente, at karaktererne afspejler dette. Hun er derfor stædig med hensyn til at få de karakterer, hun selv synes, hun fortjener. Dette vurderer hun i forhold til egen faglig kunnen (fortrolighed med opgaverne) og af egen arbejdsindsats. Hvis en given karakter ikke afspejler hendes egne vurderinger indgår hun i dialog med den pågældende lærer. Hun siger: "Jeg synes, det er vigtigt, at man siger det, hvis man har noget, man er utilfreds med, ellers



skal man ikke regne med, det bliver ændret. Det har vi nemlig haft sådan lidt i vores klasse – ved utilfredshed gik det sådan – bla, bla, bla – det er typisk, og det gider jeg ikke. Vi er næsten en ren pigeklasse, man kan da ikke rende og brokke sig og bare regne med, at det bliver ændret. Det samme gælder karaktererne, hvis man er utilfreds, hjælper det ikke at sige det til de andre. Det kan jeg ikke følge dem i”<sup>39</sup>.

Den indflydelse, hun får på definition af kompetencer sker gennem kommunikation med lærerne. Hun får tjekket og udvidet sin forståelse af, hvad der kræves og forventes i de enkelte faglige discipliner, og får også dermed en indirekte indflydelse på lærernes definitioner eller på deres bestræbelser på at gøre kravene tydelige. Den identitetsdannelse hun skaber adgang til foregår på mange niveauer og forekommer i mange detaljeringsgrader, men da betydningstilskrivninger først og fremmest sker offentligt og i kommunikation med lærerne, er hun sikret en vis validitet i de definitioner af kompetencer, hun efterstræber at opnå. Ansvar for at opnå dette kendskab og for at opnå kompetencerne påhviler ifølge hendes opfattelse først og fremmest hende selv. Dette forklarer også, at hun er en varm fortæller for prøver. Ganske vist synes hun ikke om at udføre dem, men de giver et værdifuldt billede af egne svagheder og styrker sammenholdt med synliggørelse af de faglige krav, der ligger implicit i prøvernes indhold. Betydningstilskrivningerne foregår ikke adskilt fra lærernes verden, men i en dialog med denne, hvilket beriger dem med en rettet, der bringer hende på stadig mere ret kurs. Identiteten formes nok med karakterer som en vigtig reifikation, der til stadighed kan fungere som omdrejningspunkt for meningstilskrivning, men vel og mærke fulgt op af en tilsvarende participation både fra hendes og lærernes side.

Som nævnt deltager denne elev også i den ovenfor beskrevne lavt styrede undervisning, hvorom hun siger: “Jeg synes det er meget varieret og vi arbejder meget i grupper”. Hun er meget tilfreds med sin karakter i faget, men vurderer ikke selv, at hun er særlig god til det. Hun synes selv, hun mangler baggrundsviden, og at hun kun kan deltage positivt, når det drejer sig om arbejdet med konkrete tekster og ikke om at sætte dem i relation til al muligt andet. Men hvad kræves så for at kunne deltage som kompetent medlem? Hun siger: “Ja, man skal jo åbenbart ikke skulle have en baggrundsviden – det har jeg jo oplevet heroppe, for jeg var meget bange for x-fag. Man skal i hvert fald lave sine ting, og det kræver ikke så meget igen, man skal ikke være et kæmpegeni, for at gennemskue de tekster vi har, så bare man har læst teksten og kan tænke lidt, kan man godt komme op på et 8 tal eller et 9 tal”<sup>40</sup>.

Igennem sin deltagelse i praksisfællesskabet lærer hun kompetenceregimet at kende – i dette tilfælde, at baggrundsviden ikke er så vigtig, som hun troede, mens det at kunne tænke

lidt over (analysere) teksterne tæller på den positive side. Hendes egen tilføjelse – en kompetence hun selv indskriver som betydningsfuld, er det at lave sine ting og tage ansvar. På den måde påvirker hun gennem sin praksis genereringen af kompetenceregimet. Hun er således ikke tilfreds med de andres indsats, når de fx skal lave gruppearbejde, og de ikke har læst. Så synes hun det er træls. Kontrollen af arbejdets kvalitet overlades delvist til grupperne selv, men udøves også i klasserummet gennem såkaldte fremlæggelser, hvor “han kan se, hvad vi har fået ud af det”. Den didaktiske model indbyder til kollektivt bedømmelse, hvorfor medlemmerne i de enkelte grupper med vægt kan rette forventninger til hinanden om aktiv deltagelse. Denne deltagers bestræbelser på at opretholde og skabe ligevægt mellem participation og reifikation påvirker potentielt praksisfællesskabets fremtid ved at levere kriterier for definitioner af kompetencer. Både ved at foretage selvstændige, men ikke autonome fortolkninger af kravene til det kompetente medlem, men også ved at indregne egne personlige værdier i fortolkningen. Denne deltager har et ønske om at uddanne sig inden for sprog. Hun elsker sprog. Hun efterstræber ikke noget bestemt karaktergennemsnit, men stræber efter at lære noget og engagere sig – også når det ikke lige i første omgang lyder spændende. Hun forpligter sig med andre ord på følgeskab i de konkrete praksisfællesskaber, hun er en del af, og bidrager både fagligt og med hensyn til arbejdsmoral. Når man, som hun, tager systemet ‘på ordet’ og tilmed energisk forsøger at føre praksis og refleksioner over praksis i overensstemmelse med hinanden, da opnår man en stærk position i praksisfællesskabet. Et eksempel<sup>41</sup> herpå var en lærers revision af en hel karakterrække på hendes initiativ, fordi hun påpegede, at hans bedømmelsesgrundlag var for spinkelt. Hendes identitetsdannelse vil dreje sig om fairness og efter devisen – at man får, som man har fortjent. Det kan betale sig at yde noget - man får den rette ‘betaling’ – måske ikke uden bataljer, men så i hvert fald med. Det ansvar, hun pålægger sig selv, bliver hun bekræftet i at kunne håndtere, hvilket undervejs bliver mere og mere internaliseret og bliver et stadigt mere nuanceret kort over, hvordan ansvaret/opgaverne ser ud i konkrete sammenhænge.

## Praksisfællesskabets kvalitet

Graden af kohærens i et praksisfællesskab angiver samtidig kvaliteten af et praksisfællesskab. En høj kohærens tyder på en god kvalitet, hvilket igen betyder høj produktivitet og et godt

arbejds miljø. Et redskab til at skabe en sådan kohærens er generering af fælles læringshistorier og en passende balance mellem brud og kontinuitet i praksisfællesskabet.

Jeg ønsker nu at inddrage deltageres vurderinger af praksisfællesskaber i mit forsøg på at forstå, hvordan karaktergivning foregår med afsæt i vurderinger af praksisfællesskabers kvalitet. Jeg vil undersøge det empiriske materiale med henblik på at beskrive læreres og elevers opfattelse af sammenhænge mellem karaktergivning og generering af et praksisfællesskab. Lærerinterviewene indeholder forklaringer på, hvorfor interviewpersonerne har valgt at blive gymnasielærere, og fortællinger om, hvad de anser som vigtigt i deres arbejde. Disse informationer bringer jeg i kontakt med vurderinger af konkrete praksisfællesskaber med henblik på at højne validiteten af analysen. I samme åndedrag vil jeg nævne observationer af undervisningen, der også her tjener dette formål.

Tankegangen er følgende: I vurderingerne af praksisfællesskabets kvalitet indgår der foruden de traditionsbårne institutionelle kriterier også mere personlige kriterier. Ikke alle lærere betragter fx uro i klassen som noget ubetinget dårligt, og lærere definerer uro i klassen meget forskelligt. Disse forskelle prøver jeg at finde forklaringer på i lærernes egne forestillinger om, hvad der skal til, for at de involverede oplever arbejdet som tilfredsstillende.

#### Lærer 1: Karakterer og det sociale klima

En lærer<sup>42</sup> fortæller, at det vigtigste for ham i lærerarbejdet er to ting: “faget og eleverne – selve mødet med eleverne”. Det vil sige, at vurderingerne af arbejdet i den enkelte klasse bindes op på bl.a. vurderinger af, hvordan det faglige håndteres og hvordan eleverne ‘er’, og som en tredje faktor, hvordan mødet med eleverne forløber. Læreren siger selv, at det er svært at prioritere imellem disse forhold – hvad betyder mest? Han dokumenterer ved gennemgangen af klasselisten et stort kendskab til hver elev og disses forhold til faget, de andre og ham selv. Om en af de klasser, vi har på dagsordenen, siger han: “Sådan som jeg oplever klassen, er den ikke så dygtig, at den burde have 8 i gennemsnit, og jeg har ikke andre ideer til teorier end nogle kollegaer, der forsøger at undgå konflikter (min tilføjelse: når de alligevel får 8)”. Konfliktskyheden skyldes ifølge denne lærer at eleverne tager til genmæle: “Der er nogle stærke forhandlere og brokketyper, og jeg har holdt møde med forældre, der har fortalt, at jeg kunne være glad for, at jeg har hemmeligt telefonnummer”.

I dette tilfælde udtrykkes kvaliteten af praksisfællesskabet som en karakter i en slags helhedsvurdering, men ved gennemgangen af de enkelte karakterer tilføjes mange iagttagelser af de enkelte i forhold til fællesskabet. Læreren omtaler spændinger i klassen, der beror på

forskelle i livsopfattelse og livsstil og relaterer spændingerne til præstationsniveauet hos enkeltpersoner, idet spændinger anses som årsag til, at nogle elever hæmmes i deres udfoldelse. Han relaterer også sine egne overvejelser over karaktererne med disse spændinger. Han er således opmærksom på, at karaktererne spiller en rolle for hegemoniforholdene i praksisfællesskabet og lader dette få betydning, på trods af sin klare holdning til, at eleverne skal have den karakter, de har fortjent, med mindre pædagogiske hensyn kan begrunde andre valg.

Dette betyder, at denne lærers opfattelse af pædagogiske hensyn implicerer overvejelser over karakterernes betydning for de sociale forhold i klassen, hvilket nok ikke er usædvanligt, men noget, som sjældent italesættes. Således belønnes en elev for sin positive indflydelse på arbejdsmiljøet. Læreren fortæller, at han bliver irriteret over, at eleverne sammenligner karaktererne og forklarer, at det nemt kan tolkes som en kritik af den måde, han har gjort det på. Men han siger også, at han er immun over for den type kritik, fordi: “Jeg prøver at behandle eleverne venligt - men det har i xklasse været medvirkende til, at vi har taget grundlaget op i klassen. Og elever, hvis dømmekraft man har respekt for, dem lytter man så til. Det er jo et skøn – der er en vis bredde i hver karakter – svagheder og styrker i forhold til hinanden”.

Han fortæller også, at deltagerne i hans hoved betragtes som kompetente, hvis de bare én gang har vist faglige færdigheder på et højt taksonomisk niveau, hvilket peger på, at flid ikke spiller den store rolle i definitionen af attraktive kompetencer, som eleverne forestiller sig.

## Lærer 2 : Integration af karakterer og kompetenceregime

En anden lærer<sup>43</sup> integrerer på en mere systematisk måde arbejdet med faget og praksisfællesskab som praksisfællesskab. Han fortæller:

For første gang i mit liv kom jeg ud bag katederet, og det var en af de største oplevelser i mit liv. Det var som at sætte fødderne ned i et par sko, der passede. Det var fantastisk. .. Og for første gang kunne jeg bruge min viden til noget, som folk syntes var interessant - så fra allerførste time fik jeg bevist, at jeg kunne gøre det bedre, og der er ikke noget dejligere end en positiv spiral ..... Det var en af de ting, jeg gerne ville udover at lære dem noget – det er vigtigt at lære dem noget – så var der også det at være sammen om noget.. Den der umiddelbare reaktion, der er benzin på vores værk, er jo, at vi får karakterer hvert se-

kund, og jeg har været heldig at få positiv respons, og det er i virkeligheden et formål i sig selv. At få noget til at fungere.

Den systematik, denne lærer anvender for at få arbejdet i praksisfællesskabet til at centrere sig om det faglige og det 'at have noget sammen', udmønter sig direkte i formulering af bedømmelseskriterier. Disse meldes ud til klasserne fra begyndelsen og repeteres og vedligeholdes ved at blive vendt og drejet i forbindelse med bl.a. karaktergivningsrunderne. Det første år er det vigtigste bedømmelseskriterium forberedelsesgrad og timeaktivitet. Det drejer sig om opdragelse af klassen til at få gode arbejdsvaner. Overskriften i det første år er ganske enkelt opdragelse til at deltage i undervisningen på en kompetent måde. Og det forudsætter forberedelse af teksterne hjemme, så ved at udnævne timeaktiviteten til at være det vigtigste, trækkes forberedelse med notatagning ind i billedet. Det næste trin er forståelse, som optræder som et kriterium, og til sidst involveres færdigheder i perspektivering og vurdering. Systematikken åbner for eller inviterer alle deltagere med på rejsen, men ansvaret for at stige på hviler stadig på den enkelte. Læreren fortæller herom:

Der skal være plads til alle – det er min politiske holdning. Vi skal lære dem nogle adfærdsvaner eller god tone – jeg har det ikke så godt med Folkeskolen. Jeg ved godt, det er svært. Mange af dem har ikke forståelse for, at når der kommer 28 herop, så kræver det stor selvdisciplin, og jeg tager det fra starten af og er der ikke-venlig. Gør det med et blink i øjet. .. bruger mange kræfter på det. Lige fra fødderne ned af bordet – opdragelse bredt – tage notater osv. Lære at sige noget – for at give dem en chance. Ingen forhistorie – I får alle sammen en chance – det lover jeg. Derfor starter vi ved år 0 – det går dernæst hurtigere, og de skal holde ved. Den opdragelse, jeg lægger i det sociale rum, slipper jeg efterhånden. --- i 3. g. siger jeg, at jeg har fortalt dig, hvad du burde gøre, og hvis du vælger at sige: det vil jeg ikke, så er det dit ansvar, bare du er klar over det og vil tage konsekvenserne. Det vil sige, hvis du holder mund i 3.g., vil jeg ikke sidde og fedte med det – det er dit eget valg, og så får du ikke en millimeter over 8.

Denne lærer intervenserer hyppigt og konsekvent i det sociale rum ved at gøre det synligt, at verbal aktivitet og hjemmeforberedelse værdsættes så højt, at det kan stå alene ved vurderin-

ger af præstationer i det første gymnasieår. For denne lærer bliver det et vigtigt kriterium i vurderingen af praksisfællesskabets kvalitet, om alle får og bruger en stemme i det sociale rum. Ansvaret herfor og for at hjemmeforberedelse finder sted afhændes kontinuerligt i løbet af 2.g. til deltagerne selv, men indgår stadig hos læreren som et kriterium. Karaktergivningen anvendes her som et redskab i generering af et praksisfællesskab, hvorfor jeg kan konkludere, at i dette tilfælde sker en sammensmeltning af vurderinger af faglige, sociale og personlige kompetencer. De personlige kompetencer handler først og fremmest om at kunne tage ansvar og gøre følgeskab med de udstukne kriterier for adfærd og løsning af faglige opgaver.

### Lærer 3: Adskillelse mellem karakterer og definitioner af kompetencer

En tredje lærer<sup>44</sup> fortæller om det vigtigste for ham:

Jeg synes, det er vigtigt, at de unge mennesker får en undervisning, der er afstemt til det, de kan yde, og det er jeg somme tider i tvivl om, om vi kan leve op til. Jeg synes somme tider, at jeg ser, at vi knuser nogle, der ikke kan leve op til de krav, vi stiller. Får faktisk nederlag på nederlag tre år igennem, og det synes jeg er synd. Men det er svært at gøre noget ved i en eksamensskole.

Han oplever samtidig, at de unge har andre kompetencer i dag sammenlignet med tidligere – de er bedre til at organisere, spørge og tage stilling til både faglige og organisatoriske forhold. Han synes, at de unge i dag betragter læreren mere som et serviceorgan end tidligere og føler sig presset til at sætte grænser over for kravene. På den anden side karakteriserer han generelt gymnasieelever som søde og uhyre tolerante og siger: “Jeg har altid været glad for at være lærer, det er dejligt at omgås unge mennesker og have fingeren på pulsen. De er jo altid så søde. Man skal virkelig være grov, før de bliver sure på én”.

Deltagernes organisatoriske færdigheder var helt tydelige under interviewet, der blev gennemført i forlængelse af observationer af evalueringssamtaler. Deltagerne fordelte selv opgaver, de kunne løse imens, og fandt selv flere frem. De organiserede hjælp til dem, der havde hjælp behov. En af de interviewede deltagere<sup>45</sup> i denne lærers klasse siger, at deltagerne har indflydelse fra time til time både på indhold og form, og dette opfattes som positivt, men også som noget forholdsvis sjældent forekommende. Tænkes de generelle forhold omkring udvikling af et praksisfællesskab, hvor fornyelse kommer på tale via brud med rutiner og via etablering af fælles læringshistorier ind i denne sammenhæng, bliver det tydeligt, at dette

praksisfællesskab til stadighed udvikler sig. Det vil sige, at adgang til forhandling om opgaveløsning, organisering af arbejdet, arbejdsfordeling osv. i sig selv virker befordrende på udviklingen og vedligeholdelse af kohærensens.

Karaktergivningsrunderne samt de løbende faglige vurderinger af skriftlige produkter bliver vigtige pejlemærker i vurderingen af kvaliteten af det arbejde, der udføres, men spiller ellers ikke den store rolle. Den integration vi så af karaktergivning og generering af praksisfællesskab i de foregående eksempler er ikke til stede her, hvor andre kompetencer, som fx at kunne udtrykke ønsker til organiseringen af arbejdet, kommer mere i fokus. Mine observationer af undervisningen i denne klasse bekræfter indtrykket af en klasse fuld af liv og gåpåmod med hensyn til at få lært dette fag, men det er lærerens imødekommenhed med hensyn til at lade deltageres initiativer udvikle sig og få konsekvenser for alle i praksisfællesskabet, der styrker denne tendens og måske er den egentlige grund til, at undervisningen præges af dynamik og uforudsigelighed. Læreren har selv visse forbehold. Han siger: "Ja, men jeg har det jo dobbelt med det. Altså, du har hørt mig stå i xklasse og blive desperat, fordi jeg ikke kunne komme videre, fordi de bliver ved at bore i de der elendige spørgsmål. Og jeg ved ikke rigtig, hvad den gode vejleder ville gøre. På den ene side, så tror jeg nok, at jeg prøver at besvare de spørgsmål, der kommer. Og somme tider tænker jeg ved mig selv, at jeg nok hellere skulle prøve at få lukket den debat og komme videre. Men jeg tror, det ligger dybt i mig, at de skal besvares".

Undervisningen er nok præget af uforudsigelighed fra gang til gang, men er i grunden højt styret. Styringen emergerer blot i situationen og med de faglige krav som det samordnende princip. Til forskel for andre af de behandlede eksempler drejer det sig i dette tilfælde om en mere kollektiv styring, dog kun med én beslutningstager. At denne lærer vælger en sådan didaktisk strategi hænger godt sammen med hans grundholdning om, at gymnasielærerarbejdet drejer sig om at levere en undervisning, der er afstemt efter det, eleverne kan yde, hvilket netop kan sikres gennem en dialogisk undervisning.

#### Lærer 4: Løs kobling mellem karaktergivning og praksisfællesskab

Det sidste eksempel, jeg vil behandle skal illustrere en løs kobling mellem karaktergivning og generering af praksisfællesskabet. Denne lærer<sup>46</sup> oplever det som et privilegium at være gymnasielærer og siger om gymnasiet og dets opgaver: "Jeg synes, det er et drivhus, et væksthus, hvor vi uddeler viden. Det afgørende for mig er at sætte unge mennesker i gang,

give dem nye værdier. Så kan de gøre op med dem, tage afstand fra dem – men de skal have tilbudet. Jeg synes, jeg er rig og vil gerne dele med dem”.

Udviklingstanken er meget nærværende i denne lærers didaktiske metodevalg, hvilket især bliver synligt i kobling af formative evalueringstiltag og undervisningen. Vejledning er systematiseret og alle inputs i overvejelserne – både lærers og elevs – bliver registreret og noteret. Især arbejdet med de skriftlige produkter bærer præg af dette, med anvendelse af ret-teark og elevens videre refleksioner over mål og midler i læreprocesserne. Men også de mundtlige aktiviteter observeres, styres, kommenteres og evalueres. Jeg havde desværre kun mulighed for at observere enkelte af denne lærers timer, desværre, fordi undervisningen nærmere var kunst end håndværk. Hermed mener jeg, at den forholdsvis høje styring af timerne blev udfyldt med autentisk tilstedeværelse af deltagerne, og styringen foregik så subtilt og ubesværet, at stort alle deltagere fik lyst til og mulighed for at deltage aktivt. Hun beskriver selv en undervisningssituation således:

Der er 68 bolde i luften, når man underviser. Jeg har et fagligt stof, jeg er forpligtet på. Jeg har en tid. Jeg har en tavle. Jeg er forpligtet på den enkelte elev. Jeg er forpligtet på hele klassen. Jeg er forpligtet på hele det faglige forløb. Jeg er forpligtet på denne her tekst. Jeg skal holde nogle nede. Jeg skal lokke andre frem. Jeg skal stille de rigtige spørgsmål. Jeg skal lytte til svaret. Jeg skal evaluere det spontant - her og nu. Jeg skal arkivere det og give et tal for det om et halvt år med karakteren. Det synes jeg er mange bolde at have i luften.

Men arkiveringen sker ikke uden systematik og uden at indgå i dialog med den enkelte omkring udviklingen. En måned før karakteren skal falde, laver hun det første udkast til karakterrækken og fokuserer derefter sin opmærksomhed på de elever, hun føler sig mindst sikker på at have vurderet rigtigt.

Før karaktersamtalerne forbereder eleverne sig også bl.a. ved at give sig selv en karakter. Samtalerne bliver mere ligeværdige, og fokus bliver i højere grad at udveksle synspunkter og dokumentation. Dokumentationen foreligger bla. som besvarelse af en prøve, der kreeres som afslutning på hvert større faglige forløb. Prøverne er lavet sådan, at alle kan besvare dele af den. Hvilke af de 10 – 20 spørgsmål, der besvares, er efter eget valg, og de taksonomiske niveauer, man vælger at besvare på, genererer en viden læreren kan inddrage i karaktergivningprocessen og efterbehandlingen af den. Ingen af de lærere, jeg har interview-



et bryder sig om at skulle give karakterer, men har svært ved at forklare hvorfor. Undtagen denne lærer, der siger herom:

... Jeg ser alle potentialerne i ungen, også selv om han er bunduartig ind imellem og forsømmer mit fag, det er ikke det, det drejer sig om. Det handler ikke om personlig hævn, det handler om at være konstruktiv og få sendt dem den rigtige vej. Og skal det være mit fag eller ikke mit fag, det er ikke det, det handler om. Det handler om et menneske, der sidder over for mig. Og fordi det er mennesker er karaktergivning vanskelig ..... det er vanskeligt at sætte tal på sine venner, og det er mine elever i en eller anden forstand .... Vi har både positivt og negativt alle sammen, og derfor gør det ondt at give karakterer, også fordi de spiller en stor rolle i det fremtidige liv... Altså dels er nogle faglige kriterier, men det handler jo også om mennesker.

Hun tilføjer, at karaktergivningen i modsætning til andre dele af arbejdet er blevet sværere med årene, hvilket forklares med en større erfaring med, hvad karaktererne betyder ikke blot her og nu for eleverne, men også senere er med hensyn til at sætte en dagsorden for deres fremtid. Dette parret med usikkerhed om karakterernes prognostiske værdi afføder dette ubehag. Dertil kommer, at troen på karakterernes kvalitet er blevet undermineret, efter selv at have haft børn i gymnasiet. Hun fortæller:” Indtil jeg fik børn i gymnasiet, var jeg stensikker på, at vi var meget dygtige til at give karakterer.... Men da jeg fik børn i gymnasiet, blev jeg meget ængstelig, og det er selvfølgelig en af de ting, der gør det vanskeligt at komme op og give karakterer”.

Udviklingen af den enkelte er nøgleordet for denne lærer, hvilket reducerer karakterernes anvendelighed. Men hun er bevidst om de muligheder for disciplinering, der ligger i anvendelse af karakterskalaen. Fx fortæller hun, at hun over for elever der enten ikke passer timerne eller afleveringerne offensivt og tydeligt gør dem klart, at det koster mindst én karakter.

Derimod accepterer hun ikke stille elever som et problem for karaktergivningen, fordi hun gennem tilrettelæggelse af arbejdet skaber muligheder for faglige dialoger med hver enkelt. Ikke primært af hensyn til at skulle kunne bedømme hver enkelt korrekt, men primært fordi hun føler sig ansvarlig for, at alle får adgang til viden gennem dialog. Tætheden i relati-

onerne og den meget konsekvente tydeliggørelse af de faglige krav og kriterier samt af, at alle kan/skal behandles med respekt, betyder, at praksisfællesskabet udvikler sig kontinuerligt.

Hun siger bl.a. om en klasse: “Inde i klassen der, som jo er en fantastisk klasse, havde jeg fået en mistanke om .. (uhørligt) der er én, som i den grad har været med til at sætte dagsordenen. Jeg synes han (uhørligt) , hvis der er ved at starte uro dernede, så hæver han lige brynene, og så falder de til ro. Han er i den grad en personlighed. .... De er meget udspillende og meget krævende, men der er plads til det. Jeg siger som regel: Du skal selv finde teksten - ..... men for at forpligte dem. Det er ikke noget supermarked. Det er dybt forpligtende, men jeg hopper da med. .. På den måde er de med til at planlægge det og på den måde er de med til at være ansvarlige”. Gennem tydeliggørelse af grundlag for og kriterier (den bloomske taksonomi) for karaktererne og ved at indgå i dialog med klassen som helhed og med den enkelte om både undervisning og læring kobles karaktererne til det daglige virke i praksisfællesskabet uden at styre indhold og form i en urimelig grad. De attraktive kompetencer defineres i høj grad i en kontekst, hvor udvikling er nøgleordet.

Jeg har nu vist at praksisfællesskabets kvaliteter spiller ind på deltagerens muligheder for læring, og omvendt, hvordan deltagerens valg af deltagerbaner spiller ind på praksisfællesskabets kvalitet. Desuden har jeg nu påvist, at forskellige sammenkædninger af didaktiske modeller og udvikling af forskellige kompetenceregimer skaber forskellige mulighedsrum for karaktergivning som reifikation.

## Noter

- <sup>1</sup> Kan dokumenteres i alle lærerinterviewene
- <sup>2</sup> Der findes en sand jungle af udtryk, der et studium værd i sig selv
- <sup>3</sup> Dreng, høj, 2.g. bånd nr. 29
- <sup>4</sup> Klaus Nielsen og Steinar Kvale: *Mesterlære – læring som social praksis*. Oslo.1999
- <sup>5</sup> Pige, middel bånd nr. 38
- <sup>6</sup> Dreng, høj, 2.g. bånd nr. 29
- <sup>7</sup> Pige. Middel bånd. Nr. 28
- <sup>8</sup> Etienne Wenger: COP s. 52
- <sup>9</sup> Pige, middel, 2.g. bånd nr. 27
- <sup>10</sup> Se figur 4
- <sup>11</sup> Dreng, høj, 2g bånd nr. 29
- <sup>12</sup> Dreng, høj, 2 g bånd nr. 24
- <sup>13</sup> Dreng, høj, 2.g. bånd nr. 29
- <sup>14</sup> Dreng, høj, 2.g. bånd nr. 29
- <sup>15</sup> Mandlig lærer bånd nr. 2
- <sup>16</sup> Mandlig lærer bånd nr. 2
- <sup>17</sup> Peter Henrik Raae: Kommunikation i undervisningen. s. 146 – 157 i Erik Damberg (red.). *Pædagogik og perspektiv*. Munksgaard. 1994
- <sup>18</sup> Dale Erling Lars: *Pædagogik og professionalitet*. Århus. 1999
- <sup>19</sup> Pige. Lav. 3.g. bånd nr. 38
- <sup>20</sup> Dreng, høj, 3.g. bånd nr. 39
- <sup>21</sup> Pige, middel, 3.g. bånd nr. 38
- <sup>22</sup> Pige, middel 3.g. bånd nr. 38
- <sup>23</sup> Pige, middel, 3.g. bånd nr. 38
- <sup>24</sup> Pige, middel, 3.g. bånd nr. 38
- <sup>25</sup> Pige, middel.,3.g. bånd nr. 38
- <sup>26</sup> Dreng. middel.,bånd nr. 39
- <sup>27</sup> Dreng middel, bånd nr. 39
- <sup>28</sup> Dreng middel, bånd nr. 39
- <sup>29</sup> Dreng middel, Bånd nr. 39
- <sup>30</sup> Dreng middel, Bånd nr. 39
- <sup>31</sup> Dreng middel, Bånd nr. 39

- <sup>32</sup> Pige, høj, 2.g. bånd nr. 41
- <sup>33</sup> mandlig lærer bånd nr. 10
- <sup>34</sup> mandlig lærer. Bånd nr. 10
- <sup>35</sup> Pige, høj, 2.g. Bånd nr. 41
- <sup>36</sup> Pige, høj, 2.g. Bånd nr. 41
- <sup>37</sup> Pige, høj, 2.g. Bånd nr. 41
- <sup>38</sup> Pige, høj, 2.g. Bånd nr. 41
- <sup>39</sup> Pige, høj, 2.g. Bånd nr. 41
- <sup>40</sup> Pige, høj, 2.g. bånd nr. 41
- <sup>41</sup> se forrige kapitel
- <sup>42</sup> Mandlig lærer bånd nr. 2
- <sup>43</sup> Mandlig lærer bånd nr. 15
- <sup>44</sup> Mandlig lærer Bånd nr. 17
- <sup>45</sup> Pige, høj, 2.g. Bånd. nr. 41
- <sup>46</sup> Kvindelig lærer. Bånd nr. 12

#### 4.4. Karaktergivning og aktive diskurser

De historiske undersøgelser formål var at efterspore 13-skalaens tilblivelsesproces for derigennem at få indblik i, hvilke forestillinger om bedømmelse der fik betydning for skalaens udformning. Her viste det sig at forestillinger om den gauske kurve og afsmitning fra den ørstedeske skala spillede en stor rolle. Også forestillinger om objektivitet og sikring af en pædagogiske anvendelse af en skala var betydningsfulde og virksomme – på trods af at forestillingerne modsiger hinanden.

Når datiden anså det som vigtigt at få en skala med mange trin for at sikre en pædagogisk anvendelse skyldes det datiden opfattelse af opdragelsesmetoder. Opdragelse sker nemlig gennem belønning og straf. Desuden fyldte diskussioner om grænsedragning mellem egnet og ikke-egnet også meget. Det interessante er nu hvordan disse forestillinger præger aktørerne i dag i praksisfeltet.

Det historiske tidspunkt, hvor lovgiverne og embedsmænd besluttede, at den gamle skala skulle erstattes af en ny, var præget af nytænkning omkring gymnasiets position i det samlede uddannelsesbillede. Opbruddet sættes i skriftet “Det ny gymnasium” i forbindelse med Danmarks nye placering i verdenssamfundet og en kraftig afstandstagen fra nationalisme som ideologi. Sammenhængende hermed formuleres der nye tanker om opdragelse, hvilket klart kan forbindes med sporene fra nazismen. Opdragelsen skulle nu tage sigte på at udvikle selvstændige og kritiske unge mennesker, der fuldt ud ville være i stand til at påtage sig et ansvar som samfundsborgere i et demokratisk styret land. De skulle opdrages til at være kritiske over for autoriteter og selvforherligelse. I samme tidsrum pågår der politiske diskussioner om udvikling af velfærdsstaten, og politikerne har endnu ikke nået en konsensus om, hvad mål og midler skulle være i denne omstillingsproces. Men de var enige om, at uddannelse var en vigtig knap, der både skulle og kunne stilles på. Den gamle skala, strukturelle forhold omkring grundskolen og det gamle elitegymnasium bidrog på hver sin måde til opretholdelse af status quo, så udgangspunktet for reformarbejdet var klart en kritik af det bestående. Læseplansudvalget gjorde sig stor umage med at fremstille udviklingen af skoleformen som en naturlig forlængelse af den gamle. Det betød et endeligt farvel til de klassiske fags dominerende position, og det betød indførelse af et moderne fag som samfundsfag. Grenegymnasiet, hvor de fælles obligatoriske dele repræsenterede et brud via deres bredde, blev det

første skridt mod valggymnasiet, fordi sammensætning af fag i højere grad end tidligere blev overladt til den enkelte.

Men får de nye tanker om den ideelle elev betydning for udformningen af karakter-skalaen? Kun på en meget skrøbelig, men dog fremtidssikret måde. Nemlig ved indføjelse af ordet selvstændighed i de verbale kommentarer til skalaens øverste trin. Den selvstændige stillingtagen til stoffet blev udpeget som en central kompetence, og dette indikerer, at enhedsgymnasiet med dets faste pensum, der skulle reproduceres som det højest opnåelige, her mister terræn. I cirkulæret om karakterskalaens anvendelse understreges det endog, at topkarakteren ikke må gives for korrekt gengivelse af bogen med tilhørende noter taget fra tavlen eller lærerens mund. Men som den historiske undersøgelse også viste, skulle der gå nogle år, frem til ca.1970, inden den efterlyste selvstændighed fik en pendant i den pædagogiske forskning. Først med Blooms taksonomi blev der fundet en 'skabelon', der kunne opfange kvalitative forskelle på elevpræstationer, og først da kunne man forlade den rent kvantitative "optælling af fejl metoden". Men ikke dermed sagt, at man gjorde det. Det kvantitative element blev dog bibeholdt i form af den relativitetstænkning, der er indbygget i normalfordelingskurven. Det er stadig sådan at ikke alle kan få gode karakterer, uanset faglige kvalifikationer.

Diskursanalyse af de udvalgte tekster viste mangfoldighed, men det var muligt at identificere nogle konstruktioner af verden som dominerende i forhold til andre. Den mest dominerende var forestillinger om, at barnet er født med et fast mål af evner. Begavelse og intelligens optræder som synonyme herfor. Denne medfødte arv sætter grænserne for, hvad der kan læres, så logikken er, at en diagnosticering af elevens evner samtidig legitimerer enhver undervisningspraksis og relation til eleven. Hvorfor bekymre sig om denne eller hin elev – underforstået, når vedkommende nu har nået sin yderste grænse. De *kan* simpelthen ikke lære det, der kræves. Når dette kombineres med opfattelser af flittighed/dovenskab, fremkalder det følelser hos lærerne, der rækker fra medlidenhed til vrede. Meget senere i midthalvfemserne genoptræder sådanne fatalistiske strømninger under betegnelser, der indeholder referencer til elevens sociale baggrund. Nu er det ikke længere kun evnerne, der sætter grænser for læring, men også det kulturelle beredskab. De kan ikke læse koderne, bliver den gængse måde at udtrykke dette på.

Med den historiske fortælling om skolereformerne og tilblivelsen af 13-skalaen som fundament har jeg analyseret den udvikling, der fulgte. Udviklingen af strukturelle og indholdsmæssige forhold i gymnasieformen set i relation til udviklingen inden for den pædago-

giske forskning med fokus på evaluering og karaktergivning. Og set gennem praktikernes øjne – i dette tilfælde begrænset til gymnasielærere. Formålet med fortællingen har været at få konkretiseret de historisk funderede diskurser, der knytter alle mulige tolkninger af karaktergivning sammen. Dette som et forsøg på at forstå, hvordan systemet virker. Denne forståelse kan måske bidrage til belysning af, hvordan forskelle i elevers baggrund via karaktersystemet transformeres til forskelle i formelle kvalifikationer. Under alle omstændigheder til at få et indblik i hvilke typer af argumenter lærer bruger til differentiering af elever. Jeg leder med andre ord efter, hvilke diskurser der i mit empiriske materiale er virksomme, for på den baggrund at kunne pege på orienteringer mod fortiden, nutiden eller fremtiden. Og efterfølgende udpege subjektspositionerings muligheder for elever. Ovenstående begrundet følgende historisk inspirerede analysespørgsmål.

- I hvilke styrkeforhold udtrykkes de identificerede diskurser om evaluering i sammenhæng med forestillinger om den gode elev.
- Er der principielle forskelle på læreres og elevers konstruktion af evalueringskriterier
- Hvordan refererer lærere og elever til historien eller gymnasiet som institution og med hvilke formål.
- Kan der registreres nye momenter i diskursen ?
- Hvordan ytrer orienteringer mod fortid, fremtid og nutid sig?

Til grund for analyserne i dette afsnit har jeg har valgt at inddrage observationer af lærerforsamlingerne samt de dele af interviewene der handler om aktørenes vurderinger af lærerforsamlinger, forældremøder og karaktergivning.

Lærerforsamlingerne er egnede, da disse møder har til hensigt at diskutere strategier over for de elever, der ikke lever op til forventningerne. Jeg bad også eleverne vurdere lærerforsamlingerne, men mange havde ingen ide om eksistensen af sådanne møder, hvilket dog ikke fik mig til at undlade at stille spørgsmål om dem.

I det historiske afsnit påviste jeg, at 13-skalaen betragtes som en reifikation af tematiseringen af det nye gymnasium og dets forventninger til den gode elev sidst i halvtredserne og først i tresserne indeholdt mindst fire forholdsvist stærke diskurser.

Det drejede sig om en biologisk diskurs, hvor karakterer betragtes som vidnesbyrd om den biologiske arv i form af begavelse og individets forvaltning af denne. Differentieringen

gennem karakterspredningen forklares derfor som ikke-tilfældig og ikke i særlig høj grad dynamisk, men som en orden, der er lagt ud i landskabet på forhånd, og som nærmest kun skal afdækkes. Dertil kommer inspirationen fra statistikken, der som påvist sammenvæves med karaktergivning. Forestillingerne om normalfordelingskurvens eksemplariske værdi og en normorienterede anvendelse af en karakterskala fik et videnskabeligt fundament. Denne tankegang eller diskurs omkring fordeling af elevers præstationsniveauer fandt dog også genklang i en almen lærererfaring i praksis<sup>2</sup> lang tid før dette tidspunkt. Den tredje diskurs drejer sig om viden. Viden blev endnu på dette tidspunkt opfattet som en statisk størrelse, men netop 13-skalaens understregning af selvstændig tænkning som en vigtig ressource peger fremad og udgør et brud på traditionen. Den ørstedeske skala var konstrueret med henblik på fejltælling i forhold til en fast vidensbank, mens 13-skalaen potentielt kan vurdere anvendelse af viden og skabelse af viden. Denne diskurs udvikler sig kraftigt i de følgende årtier med inspiration og afsæt i den bl.a. den bloomske taksonomi. Ved hjælp af taksonomien bliver det muligt at skelne mellem redegørelse (det trin den ørstedeske skala var optaget af at differentiere i forhold til), forståelse, anvendelse, vurdering og perspektivering.

Den sidste diskurs drejer sig om medmenneskelighed. I ”Det nye gymnasium” konstruerede forfatterne et billede af den gode elev som en person, der satte evner og medmenneskelighed i forbindelse med hinanden. De bedre begavede elever ansås som særlig ansvarlige over for fællesskabet. Den sociale ansvarlighed omhandler samtidig den vestlige verdens forhold til den tredje verden. Den tredje verden fremstilles i vestens billede, og derfor beskrives den tredje verden i form af mangler og uudviklethed. Som jeg påviste i den historiske undersøgelse, tager forfatterne afstand fra de nationale og nordiske ideologier og griber aktivt ind i holdningsdannelse ved at understrege vigtigheden af kendskab til den internationale dimension. På den måde indlemmes et nyt område i den almene dannelse, der er netop karakteriseret ved sin evne til at indoptage aktuelle forandringer i samfundsudviklingen. Der er ingen tvivl om, at kompromisset omkring at få medtænkt udvikling af kritisk sans og selvstændig tænkning på dette tidligere tidspunkt har samme baggrund. Man havde set, hvor galt det kunne gå med autoritære opdragelsesvisioner.

I den lange fortælling op gennem årtierne kommer der flere diskursive elementer til. Det tillægges således en stigende betydning at reflektere over noget, hvilket kan sammentænkes med udviklingen af moderniteten og peger tilbage på kritisk og selvstændig tænkning. Det bemærkelsesværdige i denne sammenhæng er forholdet mellem de normative tekster og det levede liv, hvilket i dette tilfælde vil sige en skolehverdag.



I gymnasiebekendtgørelsen fra 1999<sup>3</sup> og i bekendtgørelse om karaktergivning fra 1995<sup>4</sup> tematiseres på forskellig måde karaktergivningens grænser. I bekendtgørelsen ekspliciteres almindelse og studiekompetencer nu i fire underpunkter, der præciserer krav og forventning til de unge. Her bliver både almene, personlige og sociale kompetencer sat i spil, men uden at det følges op af regler om vurdering af disse. Hermed følges traditionen med, at de almindelige og studeforberedende kompetencer ikke eksplicit vurderes, men blot på en eller anden måde medtænkes i de bedømmelser, den enkelte lærer foretager kontinuerligt. Grænsen for karaktergivningen er fortsat det faglige, men nu med lidt mere indholdsudfyldning af det almindelige og studeforberedende. For den lærer, der ønsker at medtage disse elementer i bedømmelser, er der nu skabt en vej.

Karaktergivningscirkulæret fra 1995 skaber en ny grænse mellem bestået og ikke bestået og fjerner dermed den sidste rest af den ørstedeske skala. I teksterne til de enkelte karakterer optræder termen ”sikkerhed i” med langt større vægt end i det gamle, samtidig med at anvendelse af viden fremhæves som væsentlig. Tankegangen på det normative plan er rationalitet. En tankefigur, der peger tilbage mod industrisamfundet, men også en tankefigur, der får implementeret den bloomske taksonomi i bekendtgørelsesteksten.

Jeg har nu et reservoir af diskurser, der potentielt alle kan være tilstede og virksomme i praksisfeltet, idet jeg ikke har kunne påvise bortfald af nogle diskurser. Derfor må jeg forvente at finde elementer fra samtlige diskurser, dog repræsenteret mere eller mindre. Det interessante er således at kunne identificere brydninger og undersøge styrkeforhold mellem de tilstedeværende diskurser. Som beskrevet i det historiske afsnit hører der subjektspositioneringsmuligheder med til de typologiseringer, der følger som bl.a. en konsekvens af karaktergivningen. sig? Fx angiver betegnelsen ‘en svag elev’ i den gymnasiale kontekst en elev, der har dårlige karakterer. Men i hvilke sammenhænge ytrer diskurserne sig?

Lærerforsamlingerne er ‘født’ som anledninger til at differentiere i elevgruppen og udskille de uegnede eller måske egnede. Denne institution i institutionen understøtter den objektivisering eller tingsliggørelse, der sker af elevpræstationer. Indtil 1974 havde lærerforsamlingen bemyndigelse til suverænt at beslutte, hvorvidt en elev skulle bortvises fra gymnasiet eller gå en klasse om. Beslutningerne hvilede på lærernes vurderinger af elevens evner og faglige kunnen. Men som jeg har gjort rede for bortfalder denne myndighed som et led i den lille reform fra 1971. Lærerforsamlingerne fortsatte dog efter samme skabelon og tilsyneladende med samme formål som hidtil.

Dette sammenholdt med ændringer i, hvilke rettigheder der følger med at have en studentereksamen, peger mod en devaluering af lærerens magt for samtidig at lægge større ansvar på den enkelte elev. Lærerne kan ikke længere bestemme suverænt, hvem der er egnede, men den enkelte elev kan til gengæld ikke længere stole på, at en studentereksamen er en sikker investering i fremtiden. Dette er blevet afhængigt af den enkelte og dennes karaktergennemsnit. Ansvar for egen læring får unægtelig en anden betydning i denne kontekst, end den vi kender i den aktuelle pædagogiske debat, hvor moral snarere end nødvendighed bliver sat i centrum.

Lærerforsamlingerne *skal* afholdes i forbindelse med hver karaktergivningsrunde. Rektor leder møderne og skal egenhændigt underskrive de vidnesbyrd, lærerforsamlingen bliver enige om. Karaktergennemsnittet determinerer hvem der bliver taget op til drøftelse – fx kan det være en intern regel, at alle i.g. elever med 7 eller derunder i karaktergennemsnit tages op til drøftelse. Der vil nu følge en præsentation af lærerforsamlingens status i det tidsrum, afhandlinger her er rammesat indenfor.

## Lærerforsamlinger

Bekendtgørelsen om det nye gymnasium (1963) indeholder ikke selvstændige bestemmelser om lærerforsamlinger, men en række nye visioner om samarbejde med forældrene. Det blev senere fulgt op af bestemmelser om årlige konsultationer, hvor forældrene kunne få informationer om, hvordan den unge klarer sig på gymnasiet. Bestemmelserne om lærerforsamlinger formuleres i et selvstændigt cirkulære og motiveres med afsæt i to problematikker. Den ene er juridisk. For at sikre sig mod tilfældig magtmisbrug regelsættes det, at ingen elever kan bortvises fra skolen uden forudgående beslutning herom i en lærerforsamling. Rektor var og er den endelige beslutningstager i sådanne sager. Det andet afsæt tages i skole/hjem samarbejdet, idet karakterbog og påtegnede vidnesbyrd tænkes forelagt hjemmet til underskrift. Denne praksis kolliderer dog med lovgivningen om den personlige myndighedsalder, der er fastsat til 18 år. Det vil sige, når først eleven er fyldt 18 år (eller er gift), da skal karakterbogen ikke underskrives af forældre eller værge. Møder mellem skole og hjem ansues af forfatterne som kulturmøder og tænkes som en øvelse for den unge i at håndtere sådanne.

Helt afgørende er det, at skolen gennem sin virksomhed skaber en øget kontakt

mellem skole og hjem. Det vil gøre det lettere for de unge at vokse naturligt ind i det samfundsliv, hvori de senere skal gøre deres indsats, hvis de i deres skoletid kan opleve, hvordan sådanne parter ud fra hver sine forudsætninger mødes i en fælles bestræbelse på at sikre dem den rigest mulige udvikling og de bedste muligheder for at frugtbar gøre deres evner. (Det nye gymnasium s.19 )

**Lærerforsamlingernes lovgrundlag og beslutningskompetence ændrer sig drastisk med gymnasiebekendtgørelsen af 1974. Dette formuleres i § 22 stk.6:**

En elev, der efter bestemmelserne i §7, stk.1 ikke kan deltage i de afsluttende prøver ved studentereksamen ved skoleårets slutning, kan ikke fortsætte i en højere klasse. Beslutning herom træffes i øvrigt efter lærerforsamlingens rådgivning enten af forældremyndighedens indehaver eller, hvis eleven ikke er undergivet forældremyndighed af eleven selv. Undervisningsministeriet fastsætter nærmere regler om lærerforsamlingens rådgivning. ( BEK nr. 171. 1973)

Ændringerne i status afspejler sig i de vidnesbyrd, der påføres karakterbladene. Jeg bringer her et lille udpluk af de vidnesbyrd rektor påfører karakterbog/blad efter samråd med lærerne. Udvalget illustrerer forskellene i de formuleringer, der blev produceret før og efter bekendtgørelsesændringen.

**Lærerforsamling afholdt december 1972 (skole 1)**

"Den store passivitet i timerne giver anledning til betænkning vedrørende oprykning" (2b, 7,2)

"Bør arbejde mere med de humanistiske fag" (2 mu, 7,0)

"Det som helhed svage standpunkt gør oprykning tvivlsom" (2y, 6,6)

**Lærerforsamling afholdt juni 1972 (skole 1)**

" Oprykkes med stor betænkelighed" (1a, 7,8 – 6,6)

" Oprykkes ikke. Det tilrådes at gå ud af skolen" (1u, 7,1 – 6,3)

" Oprykkes ikke. Skolen betvivler at x vil kunne gå om med udbytte" (1y, 6,7 – 5,1)

" Ikke oprykket. Anbefales at gå om" (1y, 7,0 – 6,5)

**Lærerforsamling afholdt juni 1975 (skole 1)**

"Bør ikke fortsætte i næste klasse. Bør måske overveje at søge anden form for uddannelse" (1b)

"Bør næppe rykke op i 2.g. med mindre arbejdsindsatsen bliver større" (1b)

"Bør trods arbejdsindsatsen ikke fortsætte i 2.g.. Bør nok overveje anden form for uddannelse" (1c)

## Lærerforsamling afholdt november og juni 2000 (skole 2)

”Skolen er meget betænkelig ved x standpunkt. Han bør overveje anden uddannelse” (1b)

”x skal yde en mere seriøs indsats” (1x)

”Skolen er betænkelig ved x standpunkt. (2b, juni 2000)

”Skolen er meget betænkelig ved y’s standpunkt ved skoleårets afslutning. Y indkaldes til møde med studievejleder med henblik på afklaring af det videre skoleforløb. (Juni 2c. 2000)

”x vil kunne opnå bedre resultater med en større arbejdsindsats (2x, juni 2000)

Som det ses af udvalget, sker der kun få ændringer i sprogbrug, hvilket tyder på, at møderne på trods af bekendtgørelsesændringen ikke ændres væsentligt. Dette fører frem til at lærerforsamlinger måske har også andre funktioner. Min pointe er her, at netop fordi lærerforsamlingerne er den organisering på skolerne, der har den længste historie og de mest bastante traditioner og ritualer, får lærerforsamlingerne en rolle som vedligeholder af traditioner. Her oplæres nye kandidater i det sprogbrug, der hersker lokalt om elever med forskellige profiler, og her foregår ’kampe’ om fagenes status. Det er således mere vigtigt, at en elev klarer sig godt i matematik end i idræt. Også personlige kæpheste og personlige sympatier og antipatier kan dyrkes. Her er det frirum, som også lærere har brug for, for at overleve frustrationer og ubearbejdede afmagtsfølelser i arbejdet, og det er mere eller mindre legitimt at bruge nedsættende betegnelser om elever. Lærerforsamlingerne var indtil for få år siden den eneste fast tilbagevendende anledning, hvor en klasses lærere mødtes for at udveksle viden om og erfaringer med arbejdet i klassen. Men også det eneste sted – udover lærerråd/pædagogisk råd – gymnasielærere mødtes professionelt overhovedet.

Min oplevelse af lærerforsamlingerne både fra egen praksis i feltet og fra mine besøg på skoler i forbindelse med denne afhandling er, at de fleste lærere betragter dem som belastende. Det begrundes især med en oplevelse af tidsspilde, fordi eleverne er i deres fulde ret til at sidde de gode råd overhørig. Kun ganske få elever følger faktisk lærerforsamlingens råd om at gå en klasse om eller gøre mere ved arbejdet. Som en fornyelse vil jeg dog nævne, at den enkelte klasses trivsel og opførsel også diskuteres, således at møderne nu har to hovedpunkter: problematiske elever og klassens trivsel. Det har ikke været muligt for mig at efterspore, hvilken betydning det har for den enkelte elev at have været drøftet på lærerforsamlingen og siddet gode råd overhørig, idet ingen af de elever, jeg har interviewet, havde oplevelser med dette.

Med bestemmelserne fra den lille reform, hvor evaluering af undervisningen og vejledning af den enkelte elev regelsættes, sker der samtidig et skift i fokus fra fag til elev. Men samtidig fastholdes den summative evaluering som den væsentligste evalueringsmetode.

At jeg nu kan betegne karaktergivningen i praksis som en summativ evalueringsform, skyldes udelukkende mine historiske og empiriske undersøgelser. Dette kan være en forklaring på, at den formative evaluering, både forstået som vejledning af den enkelte elev i dennes læreprocesser, står så forholdsvis svagt. For formativ evaluering forudsætter netop tillid og åbenhed. Man bliver nødt til at vise sine svage sider frem for at kunne modtage den rette vejledning. For den fredelige sameksistens mellem evalueringsformerne ser det ud til at betyde, at de summative evalueringer helt overskygger de formative elementer. Dette vender jeg tilbage til i konklusionen. Jeg hævder at lærerforsamlinger opfylder behov i organisationen bl.a. som vedligeholder af traditioner. Derfor en kort begrebsliggørelse af vaner og typologiseringer. En begrebsliggørelse der kan gribe om vanens magt og institutioners iboende trang til at skabe typificeringer af mennesker og ting, således at komplekse størrelse bliver håndterbare. Således kan det blive forståeligt at evaluering som bedømmelse af den enkelte elevs præstationer ikke i særlig høj grad påvirkes af samfundsmæssige forandringer og nye regelsæt. Desuden kan det forudses, at diskursive kampe vil danse den samme dans igen og igen – uden at der viser sig muligheder for, at nye diskurser kan opnå status, diskurser, der kan bane vejen for nye måder at anskue elever og viden på. Lektor Madsen er tidligere blevet citeret for sin opregning af 4 typer af elever – den flittige og kloge, den kloge og mindre flittige, den flittige og mindre kloge og den mindre kloge og desuden dovne elev. Denne opdeling af elevmassen i fire hovedkategorier reflekterer normalfordelingskurven. Eftersom karakterskalaens validitet stadig vurderes i forhold til karaktergennemsnittets nærhed til middelkarakteren 8, vil denne fordeling reproducere sig selv i en uendelighed. På den måde er selve skalaen og den måde, den anvendes på, med til at fastholde tænkemåder og ideer om god embedsudførelse og den gode elev. Krav og forventninger kan svinge og endog være lokalt tonede, men spredningen af gode og mindre gode elever kan ikke. Man falder simpelthen ved siden af, hvis man som lærer fjerner sig fra denne skabelon. Luckmann og Berger<sup>7</sup> skriver om vaner:

Med hensyn til den betydning mennesket lægger i sit arbejde, gør vanedannelsen det unødvendigt at definere hver situation på ny, skridt for skridt. Mange forskellige situationer kan underordnes de på forhånd givne definitioner. Man kan således foregribe de aktiviteter, der skal foretages i disse situationer. Selv

alternative adfærdsformer kan tillægges standardværdi (Den samfundsskabte virkelighed s. 72)

Ligeledes er det en del af institutionaliseringen, at der skabes typificeringer<sup>8</sup>. Mekanismer, der fremmer overskueligheden og gør det komplekse mindre komplekst. Typificeringer tjener til objektivisering af det, man har med at gøre – i dette tilfælde elevpræstationer. Det sker på en sådan måde, at det opleves naturligt og uundgåeligt. Selve spredningsmekanismen opleves ligeledes naturlig. Bemærkninger som: ‘vi kan jo ikke alle få gode karakterer’ eller i en lærers mund: ‘nogen skal jo have de dårlige karakterer’ kan illustrere dette. Netop denne objektivisering og naturalisering af et menneskeskabt system peger på en sammenvævning af diskurser og typificeringer. Jeg betragter med andre ord typificeringen med opregning af de fire muligheder for orden for et væsentligt diskursivt værktøj. Beskrivelser af elevers præstationer kan da ske med vægt på kun to af parametrene: begavelse og flid. Disse medierer meget forskellige fagspecifikke bedømmelseskriterier og meget forskellige subjektive oplevelser af den enkelte elev. Men i processen udelukkes samtidigt mange fortolkninger og muligheder for orden, og spørgsmålet er om et moderne gymnasium, med vægt på den skabende og samarbejdende elev, kan ‘nøjes’ med en fortsættelse af disse kendte og indarbejdede parametre? Jeg vil nu gå videre for i første omgang at analysere det empiriske materiale med henblik på dokumentation af ovennævnte sammenvævning af diskurser og typificering.

## Lærerforsamlinger empirisk

Organiseringer af lærerforsamlingsmøderne følger nogenlunde samme matrix de steder, jeg har besøgt. Rektor leder møderne, men har uddelegeret indholdsdelen til klasselærere. Disse har forudgående eventuelt holdt et møde eller som et minimum forhørt sig hos resten af klassens lærere om, hvilke elever de ønsker taget op til drøftelse. Denne høringsrunde kan også ske skriftligt, således at elevens navn blot påføres en liste. Klasselæreren har desuden den opgave at tjekke karakterblade og identificere elever, der ligger i en faretruende nærhed af dumpegrænsen. Derfor indleder Rektor hver ny runde med at give ordet til klasselærer eller teamleder. Dette var lidt om proceduren, som jo viser, at der afsættes ressourcer til dette arbejde. Det følgende er nu et udsnit af typiske udsagn om elever, der viser, hvordan parametrene aktuelt fortolkes og determinerer formuleringerne af handlingsanvisninger.

Handlingsanvisninger der kan betegnes som muligheder for subjekspositionering.

Oversigt over typiske udsagn om enkeltelever<sup>9</sup>

<p>Det er ikke til mere. Hun er meget arbejdsom og flittig. Har meget svært ved at vurdere sig selv. Hun er en af de bedste designere ...</p>	<p>Denne kommentar typificerer pigen i midtergruppen. Hun tilhører gruppen flittig og mindre klog. Hun mødes med en vis overbærenhed, på grund af arbejdsindsats. Efter devisen: man kan ikke plukke hår af en skallet!</p>
<p>Det er lidt synd, synes jeg, for hun er begavet, - god til at tænke, men har de der traditionelle ung pige problemer med ind imellem at blive overfaldet af melankoli og opgivende .. man kan ikke true hende til noget, når hun har det sådan</p>	<p>Hun typificeres som begavet, men ikke særlig flittig. Det særlige ved denne elev er at hun samtidig typificeres som tilhørende en særlig slags ung pige, hvilket angives som årsag til, at de sædvanlige sanktionsmuligheder ikke rækker – fx trusler om, at hun ikke får sin studentereksamen</p>
<p>Vi har talt om hende hver gang vi har holdt møde og vi har også talt med hendes forældre, hvilket var en meget skræmmende oplevelse for hende. Hun gør i udpræget grad, hvad hun kan og hun ved godt matematik nok ikke bliver hendes fremtid. Der er ikke så meget at gøre for hun gør det så godt hun kan og vil forsøge igen. Hun ligger på 7.1 i snit.</p>	<p>Dette eksempel viser, at dårlige præstationer i et enkelt fag kan være udslagsgivende for at blive drøftet på hvert møde og viser klart, at netop dette fag har en så høj status, at præstationer her kan typificere eleven som flittig og mindre godt begavet. Igen kan der iagttages en imødekomenhed hos lærerne</p>
<p>De to eneste rigtige svage – en dreng og en pige med et gennemsnit på 6,9 er ikke nævnt og det har noget at gøre med ..... ? (kan ikke høre det)</p>	<p>Dette udsagn fortæller, at den svageste gruppe – dem der bliver typificeret som både dovne og ikke særlig godt begavede ikke snakkes om her sidst i forløbet (3.g. lige før jul)</p>
<p>Jeg har en elev, og det eneste jeg kan sige er, at jeg håber, hun har nogle reserver, så hun kan klare det 03 , jeg har givet hende. Jeg har forstået, hun er blevet rådet</p>	<p>Denne lærer har netop i 3.g. fået denne elev og har naturligvis forhørt sig om hende. Eksemplet viser lidt om den blindhed, der er indbygget i</p>

<p>til at gå ud hvert år.</p>	<p>systemet, hvor konsekvensen af de gode råd er op til den enkelte elev.</p>
<p>Så er der en dreng – han er blevet nævnt ikke så meget på grund af det faglige, der klarer han sig udmærket eller jævnt godt. Men lidt problemer med, at han er blevet fastlåst i en klovnerolle fra dag 1..... han skiller sig meget ud på valgfagene, og det er trættende for lærerne at høre på de sjove kommentarer... det virker, når jeg siger til ham, at det kommer til at påvirke din mundtlige karakter, når du ikke kan fremstille det på en saglig og seriøs måde, så må du mærke det den vej – så tager han sig sammen og prøver at udrydde noget af det blomstrende ordforråd...</p>	<p>Denne dreng faldet uden for typificeringen, men hans opførsel er ikke tilfredsstillende. Han klarer sig jævnt godt, hvilket placerer ham i midtergruppen, men eksemplet viser, hvordan karaktergivningen direkte og uden omsvøb kan anvendes til disciplinering. Efter devisen: så kan han lære det!!</p>
<p>Men i realiteten er det en dreng, der er velbegavet, og han kunne ligge meget højere, hvis han ellers arbejdede i skolen. Når han var så meget bedre i det der x forløb, så tror jeg ikke det var fordi han læste teksterne, men fordi han er almindelig velorienteret og hurtigt kunne fange op, hvad de andre leverede af stof i timerne</p>	<p>Han typificeres som en velbegavet, men lidt doven elev. Der særlige ved eksemplet er de moralske dilemmaer, lærere oplever i sådanne tilfælde. Skal han have efter fortjeneste, eller skal forestillinger om arbejdsindsats spille en rolle? Er det retfærdigt, at han skal nyde godt af de elever, der leverer stof til timen (har forberedt sig) ?</p>
<p>Han har svært ved det – han har ikke så mange brikker at flytte rundt med og han har også være meget forsømmelig .... Man kan godt tvivle på, om han klarer at få en studentereksamen..... han burde selv kunne indse, at han burde finde sig en anden plads.</p>	<p>Dette er et eksempel på den sidste type – dum og desuden doven og også denne lærer undrer sig over, hvad han dog bestiller her</p>
<p>Jeg tror, han mangler evnerne. Det er sjældent, jeg ser nogle skrive så ringe som han – han kan simpelthen ikke tænke to sammenhængende tanker....</p>	<p>Endnu et eksempel på en typificering, hvor kun evnerne kommenteres og udgør grundlaget.</p>



Jeg har haft en samtale med drengen og han ser ud til at have store problemer i forhold til sig selv. Han beskriver sig selv som værende skoletræt og har overvejet at gå ud... Jeg tror han er begavet nok, men han skal have nogle sejre, der kan trække ham opad, han skal ikke have så mange slag i hovedet, måske mere tilskyndelse	Dette er et eksempel på, hvordan en lærers tillid til en elevs evner kan forplumre billedet. Det fremgår ikke af materialet, hvilke konsekvenser disse overvejelser har fået for denne lærers karakter til drengen, men mon ikke den har været pædagogisk
Når man sådan har øjenkontakt med ham virker han jo ikke ubegavet eller fjern. Han græd en dag fordi han skulle op til tavlen og gennemgå noget han havde haft for hjemme...om forældrene kunne støtte ham. Så blev han fjern i blikket	Her formuleres igen begavelsestemaet og vurderingen af denne implicerer iagttagelse af blikket. Han typificeres som psykisk svag og uden opbakning hjemmefra.

Materialet vrimler med udsagn, men de vigtigste pointer burde stå klart nu. Lærerne typificerer elever med udgangspunkt i den beskrevne matrix, og at det foregår ureflekteret og naturaliseret. Ingen sætter spørgsmålstegn ved den grundlæggende antagelse, om det er rimeligt og sagligt forsvarligt at tage udgangspunkt i forestillinger om begavelse og flid. Det spændende i materialet er tillige, at denne matrix også i høj grad anvendes til at typificerer klasser eller hold. De steder, jeg besøgte, var skolerne i gang med eksperimenter med udvikling af lærerforsamlingerne, hvilket jeg tolker som forsøg på at opkvalificere møderne.

Materialet indeholder beskrivelser af klasser, som på en måde peger fremad eller i hvert fald er mere i tråd med resultaterne af min undersøgelse af kriterier for de enkelte karakterer end udsagnene om enkeltelever. Her viste det sig nemlig, at den bloomske taksonomi spiller en dynamisk rolle ved at angive ikke blot niveau, men også det sted i læreprocesserne, hvor eleverne (under andre omstændigheder) ville være modtagelige for vejledning. Jeg vil præsentere nogle udsagn om klasser, hvor lærerne i fællesskab har fokuseret på beskrivelse af læringsmiljø og læringsniveau<sup>10</sup>.

### 1. eksempel

Altså det sociale klima er godt, der er ingen klikedannelser, der er måske en enkelt elev, der går lidt alene, men det har hun gjort alle tre år. .. selvom man har markant forskellige indstillinger, er man åben og snakker med hinanden. Læringsmiljøet er godt – faglig interesse og nysgerrighed, også over

for elevers oplæg for hinanden. Man kan sige det om dem, at der er en markant top, som man kan nå utroligt langt med, en stor midtergruppe og en mindre svag gruppe.

Denne beskrivelse falder helt inden for rammerne af begavelsesparameteret og normalfordelingskurven, men adskiller sig dog ved også at lægge vægt på nogle sociale elementer, der tåntænkes at spille en rolle for læring.

### Eksempel 2

Vi er enige om, at det er en engageret, sød, velfungerende og fagligt interesseret klasse. Så nu er I rigtig, rigtig misundelige. Vi har en top, der er meget aktiv og dygtig og nogle, der er dygtige, men er utroligt passive. Så de ligger lidt lavere karaktermæssigt, men dem er vi overhovedet ikke bekymrede for. Så er der middelgruppen og ganske få elever, der falder helt igennem i klassen. Og det er dem, vi har taget op her.

Denne beskrivelse er en rammende identifikation af normalfordelingskurven, og af at grupper af elever opstår i dens billede. At denne klasse samtidig betragtes som en mønsterklasse understreger, hvor stærke og dynamiske disse tankekonstruktioner stadig er.

### Eksempel 3

Nye og gamle lærere – der er nu ikke den store forskel – klassen vurderes til at have et godt miljø, selvom en bemærker, der er store forskelle mellem toppen og fjolledrengene.. de ser ud til at have det godt med hinanden, derimod ser det ikke så godt ud, når man kommer til klassens læringsmiljø. Der er der en del suk over forberedelse – en af de dødeste og sejeste svær, jeg har oplevet, og de ser ud til, at de nyder det. De har ikke nogen stor abstraktionsevne, de taksonomiske niveauer er det svært overhovedet at få dem til at forstå. De stiger af, og det har lidt at gøre med, at de føler sig så godt tilpas, at det heller ikke er en nødvendighed – det går meget godt for dem. Et af problemerne derinde er, at der ikke er en top, der gider, kan eller vil trække det store læs. Det til trods for, at der notorisk er nogle af skolens mest velbegavede elever, men de siger ikke noget, og det er træls....

Denne lærergruppes frustrationer drejer sig om, at de føler sig afmægtige overfor den pædagogiske opgave. De kan ikke få skovlen under klassen, som jargonen lyder. Måske trækker forestillingerne om de ekstragode begavelser i den forkerte retning her, idet det bliver uforklarligt med de gængse redskaber at forstå, hvad der sker. Den forklaring, der ligger implicit i

teksten kommer da til at dreje sig om, at de hygger sig for meget, eller hvad der nu ligger i: ”det går meget godt for dem”. Måske føler toppen sig klemt og hæmmet af de sociale normer i klassen. Som jeg påviste tidligere, kan elevernes forestillinger om den gode gymnasieelev hæmme nogle elever, der personlighedsmæssigt ikke kan klare at træde ved siden af, men i øvrigt er meget optaget af at lære noget.

Som jeg nu har påvist udgør parametrene begavelse og flid samt forestillinger om normalfordelingskurven i høj grad en dynamisk duo og ikke meget tyder på forandringer. Men mange andre diskurser om elever er virksomme og jeg vil i det følgende, stadig med afsæt i konklusionen på de historiske undersøgelser, behandle materialet med henblik på identifikation af disse.

### Lærervurderinger af lærerforsamlinger

Dette afsnit bygger udelukkende på læreres udtalelser om lærerforsamlingerne, idet elever generelt ikke har noget kendskab til mødernes eksistens, og hvis de har, ved de ikke rigtig, hvad lærerne taler om ved møderne. Overordnet kan det siges, at alle de interviewede lærere har et ambivalent forhold til møderne. Ambivalensen drejer sig om, at møderne på den ene side betragtes som nødvendige og på den anden betragtes som tidsspilde. Det sidste hænger delvist sammen med organisering og forberedelse af møderne samt det faktum at de ‘gode råd’ i form af vidnesbyrd til den enkelte elev sjældent får konsekvenser. De allerfleste af disse bliver dog studenter, hvilket fremstår som lidt af et paradoks. En lærer siger det på denne måde: “Tit og ofte må man konstatere - det er udmærket, at man advarer i tide – men de fleste hutler sig igennem alligevel – de får måske en eksamen på 6,1 eller 6,2 – og man har undervejs frygtet for, at det skulle gå galt, men hvis de *vil*, klarer de sig igennem alligevel .... De, der vil, kan hutle sig igennem bare med et minimum af evner ... jeg synes nok, vi somme tider gentager os selv, så burde vi måske holde op med det”<sup>17</sup>.

Måske hænger det sådan sammen, at de elever, der af et samlet lærerkorps, bliver vurderet som uegnede, reagerer på en sådan måde, at de efterfølgende arbejder sig ud af problemerne. Dette felt er ikke undersøgt<sup>18</sup>, så foreløbigt må det blive gisninger. Tilbage til ambivalensen. Det følgende vil indeholde udpluk af lærernes positive udsagn om lærerforsamlinger og udgør argumentationen for, at de betragtes som nødvendige (og ikke bare noget man skal).

Udpluk af interview med mandlig lærer<sup>19</sup>

Int. Hvordan ser du lærerforsamlinger komme ind i billedet?

Lærer: Ja, det er så, når det handler om karaktergivning. Ja, selvfølgelig (grin) ... Lærerforsamlingen har vi fået delt op klassevis. Så holder vi møder, klassens lærere holder møder, diskuterer klassen og karaktererne, om der er noget, vi skal. Så er der efterfølgende møde på rektors kontor, hvor vi så primært tager dem, som er blevet fundet problematiske frem, "nå sådan" og så ender det med, at de får nogle gode råd eller bliver sendt til samtale hos studievejlederen

Int. Oplever du det som en del af den "knusningsproces" (respondentens udtryk), der er i gang af eleven. Eller som primært vejledning. Eller noget helt andet?

Lærer: Tværtimod, det er jo sådan et af de områder, hvor vi sætter os for at prøve at hjælpe dem lidt. Nej, knusningen er af dem, der ikke rigtig kan forstå, hvad der foregår og heller ikke kan finde ud af at sige nej tak. Men som bare får stablet nederlag på nederlag. Men, selvfølgelig kan det også, af dem, som får det råd om at forlade skolen, de kan jo opleve det som et element i en knusningsproces..... Dem vi knuser er ikke nødvendigvis smølerne, altså, der er nogle kanaler, der går fint igennem det her system, uden at vi synes, det er særlig synd for dem. De kan spillet, og de spiller det bare, de forsømmer så meget, som de nu synes, de kan tillade sig. Nej, det er dem der, der sådan går her et stykke tid, og det går ikke så godt, så forsømmer de lidt, og der er en opgave, der udebliver, så kommer vi efter dem, og så forsømmer de lidt igen, og så udebliver de jo, fordi de ikke længere kan se os i øjnene, det er en sådan typisk knusningsproces"

Denne lærer betragter møderne som en hjælp til eleverne, men det er lidt utydeligt, hvilke typer af problemer han mener, møderne og de gode råd kan afhjælpe. En forsigtig tolkning af udplukket kunne være, at læreren under interviewet får den tanke, at også de gode råd kan fungere som elementer i 'knusningsprocessen'.

En anden mandlig lærer opfatter af andre grunde lærerforsamlingerne som vigtige og nyttige:

Ved 1.g. møderne holder vi forberedende møder og udvælger de elever, der skal diskuteres. Jeg mener, de kommer de elever til gavn, som er begavede nok, men ikke bestiller noget. Og det kan man altid se på både den måde, de er på, og den måde, de prøver tingene på. Det er meget vigtigt at skrive til dem. Men de helt svage elever kunne man klare på andre måder, for der er ikke ret meget at snakke om. (int. Hvad så med dem der bare er flittige?) Ja, som jeg siger til mine kollegaer, at jeg synes, man skal give dem det de fortjener, fordi man ellers gør dem en bjørnetjeneste. Ved hele tiden at give dem over 5 bare fordi de prøver og arbejder. Hvad får de ud af det – en studentereksamen til 6.0, som de ikke kan bruge til noget.... Man skal snakke med dem, og de fortjener altid lidt mere på grund af

flid, men man skal ikke give dem falske forhåbninger<sup>20</sup>.

En tredje mandlig lærer repræsenterer resten, når han siger:

“Selve ideen med at holde forsamlinger er korrekt. Fordi man der kan få et mere nuanceret billede af eleven og få et indblik i eventuelle sociale problemer”<sup>21</sup>.

Det, denne lærer bringer på bane, er, at møderne er et gode, fordi man her kan drøfte eleverne og klassen. Opsamlende kan jeg nu sige, at det positive ved lærerforsamlinger beskrives som:

- Større kendskab til elevers sociale/personlige problemer
- At få mulighed for at give de begavede, men dovne elever, en kommentar med på vejen
- Et beslutningsforum for formulering af gode råd, henvisning til studievejledere eller andre.
- Et fællesskab, hvor arbejdet i de enkelte klasser kan drøftes

Ambivalensen kommer til udtryk i alle interviewene, der således indeholder både negative og positive udsagn. Forbeholdene drejer sig primært om organiseringen og nytteværdien af møderne, men også andre forbehold blander sig. Det handler om, at mange lærere bruger lejligheden til at tale om deres fag og især om elever på måder, som andre lærere ikke bryder sig om. En yngre kvindelig lærer fortæller, at hun bl.a. har det svært med at al den snak om begavelse:

Jeg synes, det er frustrerende ved de der karaktermøder, hvor den ene kollega efter den anden altid sidder og fortæller: jeg har givet et 7 - tal, men burde have givet et 6 - tal. Det synes jeg er irriterende. Så giv det dog! ..... Manglende konsensus mellem os kommer til udtryk der. Alt for mange lange historier, der er uinteressante. Det er noget pjat at trække i land der (underforstået: på en vurdering), hvad der skal siges, skal siges her. For berøringsangste uden at der kommer noget ud af det. .... jeg har fanget det hele, før vi kommer til mødet (ang. sociale problemer). Vi skal forklare det, og det er godt, men jeg synes, de er for slatte de møder, spild af tid. For hvis der er nogle problemer, er der alligevel

ikke tid nok. Men det er et studie i, hvor forskellige vi er og hvordan vi giver karakterer. Umiddelbart som forskelligheder ved fagene ..... jeg kan ikke lide snak om begavelse, jeg bryder mig ikke om det. Jeg vil forholde mig til, at folk her er normalt begavede, og med en normal arbejdsindsats skulle det gerne gå. Men jeg vil helst ikke forholde mig til det"<sup>22</sup>

Denne lærer har fat i problemer med konsensus blandt lærerne omkring karaktergivning og angriber problemstillingen ud fra to vinkler. Dels at mange lærere ikke giver den 'rigtige' karakter, men lader andre hensyn spille en rolle. Det opfatter hun som svagt og som et tegn på manglende mod. Den anden vinkel er selve bedømmelseskriterierne, der knyttes sammen med fagenes forskelligheder og forskellige opfattelser af begavelse. Hendes udtalelser er en udfordring af de herskende diskurser om begavelsens primat og det mest tydelige i mit omfangsrige empiriske materiale.

En anden kvindelig lærer siger:

Vi har gjort os stor umage med at gøre lærerforsamlingerne bedre end tidligere. Tidligere var det sådan, at vi bare samledes om rektors bord alle 10-20 lærere, og vi elsker jo alle sammen at tale om vores fag og vores elever, så det tog timer, og der kom sgu ikke en skid ud af det, vel (grin), og det er dejligt at høre sig selv, men der var frustrerende ik'. Altså tidsspilde ....Det er er meget ensomt job at være skolelærer, ik. Til trods for at man er sammen med nogen hele tiden. Det fungerede utilfredsstillende. Nu gør vi det på den måde ..... så får vi lavet snakkemøde inden under afslappede kollegiale forhold, og der bliver vi så enige om, at til karaktermøder skal den og den tages op. Og vi prøver også at sige - ham der, han skal ud, han skal blive, skal han have vejledning, skal vedkommende til studievejleder. Jeg synes, det er rart med snakkemødet først, fordi man der kan afsøge muligheder uden at blive højtidelig, alvorlig og fælden klapper. Til selve karaktermødet kan man stadig overveje den rigtige løsning, men vi er tættere på en konsensus, og jeg tror med dyb respekt for mine kollegaer, at ti mennesker, der har talt og overvejet igen, vil være tæt på at nå noget anstændigt, ansvarligt, hensigtsmæssigt ..... så selv om jeg synes, vi skal være strenge, saglige og lige, så er vilkårene jo ikke lige. Så derfor er vi nødt til at kigge på sammenhængen"<sup>23</sup>.

Denne lærer betragter første del af lærerforsamlingen som et mødested, hvor lærere kan udveksle erfaringer med og vurderinger af arbejdet i klasserne. Holdninger til enkelt elever vendes, og måske kan man tiltuske sig lidt plads og der snakke fag. Med andre ord opfylder lærerforsamlingen også sociale behov for lærerne. Behovene er knyttet til at være kollegaer og til det at udgøre hinandens netværk, hvilket kan dæmpe følelsen af ensomhed.

Anden del af mødet er der, hvor der tages beslutninger efter overvejelserne er blevet vendt endnu engang. Også i dette tilfælde tales der om konsensus, hvilket leder tanken hen på lærerforsamlinger som et forhandlingsforum. Forhandlingerne er i de nye rammer ikke så pressede, idet man nu kan nå at lave om på beslutningerne ved det egentlige karaktermøde. Her er rektor også til stede og det er ham/hende, der fører pennen og formulerer de gode råd. Vedkommende fungerer naturligvis ikke bare som sekretær, men indgår aktivt i forhandlingerne. På den måde er ledelsen med til at udstikke retningslinjer for, til hvem, hvorfor og hvordan skolen som institution, kan og bør henvende sig.

En mandlig lærer siger om lærerforsamlingerne: “Jeg synes, de har en temmelig ringe værdi. Jeg er måske parat til at sige, at de kun har værdi over for sociale omstændigheder. Det kan være nyttigt at vide, hvis en elev har store problemer, ellers så synes jeg ikke. Jeg synes, det er i orden til sidst – når den fine vægt skal frem – hvis en karakter får store konsekvenser, kan man revurdere. Nu afleverer vi egne lister. Den ændring er sket administrativt. De (ledelsen) har ikke sagt noget om hvorfor. Man skal ikke kunne se, hvad de andre har givet. Her bliver teamdiskussionerne mere centrale, og det er her diskussionerne foregår”<sup>24</sup>.

Denne lærer lægger vægt på de informationer, han kan få om sociale problemer. Den sidste funktion, denne lærer drager frem, er det afsluttende møde (i forbindelse med årskaracteren), hvor lærerforsamlingen kan beslutte, at enkeltelever ikke kan indstilles til eksamen. Regelsættet foreskriver, at eleven skal bestå på sine årskaracterer, og det er grunden til at “man kan blive nødt til at revurdere”. Denne situation kan nemmere opstå, når lærerne enkeltvis afleverer karakterlisterne til administrationen, fordi der så ikke længere er mulighed for at justere inden mødet.

En kvindelig lærer siger:

Jeg synes, lærerforsamlingerne er noget helt specielt.... Altså jeg synes, de sådan er – de samme rollefordelinger, som der kan være i en klasse, den lærer der hi-

ver noget frem, eller den lærer der siger 'det går nok' . Der har vi vores typer, og derfor synes jeg, det er svært for mig sådan at engagere mig i de – de er meget nyttige, fordi der skal være et forum, hvor vi snakker om klassen samlet og om de elever, der er problemer med. Dem, der forsømmer meget, de dovne, der ikke laver noget – de vil jo være studenter, så må de lave noget, det skal de jo have at vide. Men jeg synes ikke, det virker optimalt. .... (int. Nævner en typisk sætning som – kan der ydes mere?) Ja, det gør det, og det er, når der er så mange elever, at man får den der pølsefabrikfølelse – de kører bare igennem. Vi prøver selvfølgelig at tage hånd om de enkelte elever, men det er sådan lidt pseudo – de er så mange – og det ender med de samme sætninger. Det kan de jo ikke vide, samme formuleringer til dem alle, det synes jeg er demotiverende. Nogle kommer videre til en studievejleder og andre til en 'pækingspektor', der giver dem et rap over fingrene.<sup>25</sup>.

Denne lærer betegner møderne som pseudomøder, vel at mærke hvis formålet er at tage hånd om den enkelte. Designet i sig selv udhuler de gode intentioner og efterlader indtrykket af industri og samlebånd. Men hun holder fast i, at det er nødvendigt med et sted, hvor lærerne kan mødes og diskutere klassen og problematiske elever. Kun et enkelt problem synes hun kan løses eller i hvert fald gøres opmærksom på ved disse møder, nemlig at de dovne elever *skal* have at vide, at de skal bestille noget, men hun savner altså mere nuancerede redskaber hertil. Denne lærer repræsenterer samtidig et brud på den dominerende diskurs ved at insistere på det ønskværdige i at have rammer til at hjælpe (vejlede) den enkelte elev.

Opsamlende kan jeg nu sige, at det negative ved lærerforsamlinger beskrives som:

- At de opleves som pseudo møder, der giver sig ud for at ville tage hånd om den enkelte, men ikke formår det, på grund af mængden/størrelsen og det samlebåndsagtige
- At de er tidsspilde
- At de virker demotiverende på lærerne
- At lærerne bruger mødet til promovring af egen person eller eget fag
- Både for lidt og for megen tid
- Al for megen udenomssnak



## Sammenfatning om lærerforsamlinger og evaluering

Jeg har nu dokumenteret, at lærerforsamlingerne værdi som formativ evalueringsanledning er yderst ringe. Og den summative evaluering er virksom ved at udskille de elever, der opfattes som ikke-egnede. Kun få elever følger de gode råd, som der er lagt meget arbejde og engagement i at få udarbejdet. De nye tiltag med forberedende møder peger måske frem mod, at lærerforsamlingerne i deres nuværende form vil ophøre. Når der alligevel i alle disse år har været afsat ressourcer til at gennemføre dem, må det skyldes, at møderne trods alt har opfyldt nogle behov eller spillet en rolle. Måske en kulturskabende rolle. En funktion, som ikke fremgår direkte af interviewene, men derimod kunne iagttages ved mine deltagende observationer af lærerforsamlingerne. Det drejer sig om alle de små tegn, der viser, at kommunikationen også bruges til at skabe relationer og hierarkier.

Det være sig mellem kollegaer eller mellem lærer og rektor. Også her er der tale om etablering af kompetenceregimer, hvor særlige kompetencer opnår status som 'det mest rigtige'. Fx er det helt almindeligt, at rektor gentager karaktererne i matematik, dansk og sprogfag, når forsamlingen i den store og løse snak om eleven glemmer udgangspunktet, nemlig karaktererne. I interviewene tales der om konsensus og om lærerforsamlingerne delvist som forhandlingsfora, hvilket underbygger dette synspunkt. Møderne foregår i en overraskende god stemning med en sand flod af sidebemærkninger og morsomme kommentarer, der indimellem står i grell modsætning til de forholdsvis tunge problemer, der tales om.

Min tilstedeværelse med båndoptager vakte en del uro og affødte kommentarer som: "Nå. Er du også her!", "Det I siger vil blive bevaret for eftertiden – nå, jeg troede, det ville blive brugt imod os", "Afhøringen slutter klokken" osv., men blev også hurtigt glemt. En enkelt lærer fandt min tilstedeværelse direkte betænkelig og argumenterede med elevernes retssikkerhed. Lærerne er naturligvis pålagt tavshedspligt om personforhold, men derfor kan der godt opstå vandrehistorier om elever. Jeg fik således uafhængigt af hinanden fire forskellige fortællinger om en elev og dennes situation og baggrund – og oveni en ny ved den kommende lærerforsamling. Megen af den udenomssnak, der i interviewene tales om som et problem, handler om personlige forhold omkring eleverne. Det kan være læreres viden om tidligere søskende, om de er flyttet hjemmefra eller om de burde, hvor de arbejder, og hvilke sportsgrene de 'spilder' tiden med. Hvem der er venner og kæresten med hvem, og om uhel-

dige alliancer på tværs af klasser. Også forældrenes erhverv kan komme på tale. Forestillinger om forældrenes ambitioner eller mangel på støtte tales der om. Der bliver bragt ordrette citater af, hvad elever har sagt i undervisningen eller i andre sammenhænge. Det er tydeligt, at lærerne har et stor engagement i den enkelte og faktisk ved overraskende meget. At meget af den viden bygger mere på forestillinger end på facts understreger måske blot et ønske om at modvirke det industrielle design, der ligger gemt i gymnasiet som organisation. Et ønske om at komme tættere på eleverne eller om at fremstå som en lærer, der nyder elevernes fortrolighed. Lærerforsamlingerne kan opfattes som sociale hændelser, hvor et af formålene er at dække lærernes behov for social kontakt med hinanden.

Et behov, der medieres gennem italesættelse af det særlige ved eget fag og personlige opfattelser af, hvordan det pædagogiske arbejde bedst udføres. Og endelig ved at markere forståelse, strenghed, ironisk distance, omsorg, tålmodighed, kærlighed, skuffelse, irritation eller andre følelser over for elever. Den enkelte lærer udvikler et personlig repertoire af reaktioner på typisk elevadfærd og kan genkendes ved dette repertoire blandt kollegaerne. Dette gør lærerforsamlingerne nogenlunde forudsigelige, når først den nye lærer er blevet en del praksisfællesskabet. Fx at genkende en lærer som den konsekvente type blandt mange kollegaer styrker gensidigt identiteten. På den måde skabes og vedligeholdes rolleforventninger til hinanden, og samtidig beskyttes og vedligeholdes de herskende diskurser om elevpræstationer. Udfordres diskurserne, udfordres ligeledes relationerne til kollegaerne.

Begreberne reifikation og participation kan kaste et andet lys over lærernes ambivalente holdninger til lærerforsamlingerne, idet dualiteten mellem dem kan forskydes under bestemte omstændigheder. Hvis reifikation får overhånd og altså ikke følges af participation, mister reifikationen sit potentiale som omdrejningspunkt for forhandling af mening. Lærerforsamlingernes grundlag, procedurene omkring afholdelse og typificeringer og objektiviseringer af elever og klasser, kan siges at befinde sig i et 'som om' rum, fordi beslutningerne taget i dette forum eller de mange udsagn om elever og egne fortræffeligheder og fortrædeligheder ikke bliver bragt ud af rummet og fulgt op af participation. Den omsorg i form af opmærksomhed, der vises elever ved møderne, kan ikke følges op på det kollektive niveau. Det store kendskab eller de mange forestillinger, den enkelte lærer gør sig om sine elever, er kun levende og dynamiske ved møderne og kan i bedste (eller værste) fald leve videre i de andre tilstedeværende læreres bevidsthed. En af de lærere<sup>26</sup>, jeg interviewede, kunne fortælle om problemer med at bedømme en elev, netop fordi hun havde hørt noget meget positivt om hende og derfor mødte hende med disse høje forventninger. Denne fare er indbygget i selve konceptet, idet

lærerforsamlingerne specielt, men også delvis karaktergivning i sig selv, er omgærdet af et hemmelighedskræmmeri og på forhånd afgrænses fra participation af elever. Dette gælder også participation i form af orientering om, hvad der er blevet talt om, da denne altid vil bære præg af det hemmelige. Dette forklarer måske også lærernes oplevelse af tidsspilde, eftersom denne gruppe ikke oplever, de bliver klogere på sig selv eller deres arbejde ved at deltage i møderne.

Bagsiden er, at de elever, der faktisk har hjælp behov, ikke får den. Ikke bare på grund af lærerforsamlingerne, der oprindeligt blev skabt til at udstede sanktioner og udgrænse ikke-egne, men fordi den bærende kulturelle værdi stadig er centreret omkring sanktioner som en måde at styre og disciplinere unge mennesker på. Som det fremgår af materialet, er den gruppe elever, der absolut ikke kan nås med sanktioner, alle elever med en eller form for underskud. De kan være fysisk eller psykisk svækkede for en periode eller leve under vanskelige vilkår, med et for stort ansvar og for meget stress. De kan ved uheldige omstændigheder ende i den knusningsspiral, en lærer taler om.

I disse år er lærerforsamlingerne under pres, fordi monopoloet er ved at blive brudt. De eneste formelle og i arbejdstiden indregnede møder har indtil teamlærerordningerne dukkede op været lærerforsamlingerne, men nu forhandles der arbejdstimer hjem til teams i stor stil. Det vil formentlig bringe nye diskurser om elever med sig og sikkert bedre være i stand til at imødekomme den enkelte elevs behov for vejledning. Men kun hvis teamet ikke bare bevidstløst forsætter i de samme kulturelle spor. Afsluttende vil jeg slå fast, at de herskende diskurser om elevers præstationer, som det fremstår ved analyse af empiri om lærerforsamlinger er:

- Begavelse og flid
- Normalfordelingskurven der vedrører spredningsstruktur
- Omsorg for elever med særligt vanskelige sociale eller personlige problemer
- Egned – ikke-egnet

Brud eller konfrontation af andre diskurser viser sig ved problematisering af begavelse som et parameter og ved problematiseringen af mødernes værdi. Idet møderne karakteriseres ved associationer til en fabrik, fravristes de potentialet til at leve op til formålet. At hjælpe problematiske elever bliver i denne kontekst forstået som hjælp til udskillelse. Ved hjælp af en fejlfindingsmetode, der opererer med kulturelt formede standarder for elever, fungerer dette ved en accept af en vis spildprocent. Fejlfindingsmetoden er ikke en stikprøvekontrol, men er

forsøgt kvalificeret ved at lægge vægt på kvalitative kriterier. Disse er dog så flydende, at de ikke kan yde beskyttelse mod en vis vilkårlighed. Bruddet på lærerforsamlingens monopol udgør en udfordring af de herskende diskurser, idet de formelle rammer om klasseteam og deres mere direkte kontakt med klasserne på forskellige måder kan inddrage eleverne direkte i arbejdet. Denne organiseringen indebærer således et større potentiale for en afbalancering af reifikation og participation. Noget af den tid, lærerne i det nuværende system bruger til at tale om elever, kan måske konverteres til tid de bruger på at tale *med* eleverne.

De aktuelle diskurser om elevpræstationer er dynamisk i hver enkelte aktørs bevidsthed. Sådan må det være, hvis en bestemt opfattelse af virkeligheden deles af mange i et fællesskab eller i et system. Herskende diskurs defineres jo netop ved den naturalisering, der sker af bestemte virkelighedsopfattelser. Jeg vil i det følgende undersøge spændinger imellem på den ene side, hvorfor vedkommende har valgt at blive gymnasielærer og hvad vedkommende sætter pris på i sit arbejde, og på den anden side de allerede påviste aktuelle og historiske diskurser. Fortællinger om oplevelser med karakterer hos både elever og lærere bidrager også til denne del af analysen. Til sidst vil jeg udrede, hvilke subjekspositioneringsmuligheder eleverne under de aktuelle diskursive forhold har.

Men først som stiller i udsigt – en analyse af det empiriske materiale om forældremøder.

## Forældremøder

I mit forsøg på at svare på spørgsmålet om, hvorvidt evalueringsformer indlejret i en gymnasial skolehverdag indeholder formative elementer har jeg inddraget de involveredes refleksioner over forældremøder. Som jeg gjorde rede for i det historiske afsnit, blev der i bekendtgørelsen for gymnasieskolen i 1974 indføjet nye bestemmelser om evaluering. Det blev præciseret at lærerne skulle vejlede den enkelte elev i dennes arbejde – både fagligt og med hensyn til tilegnelse af fagets metoder. Ligeledes blev der bestemt, at eleverne i samarbejde med lærerne skulle evaluere undervisningen, således at elevernes udbytte af undervisningen kunne blive optimalt. Selve tankegangen svækker på det formelle plan den statiske opfattelse af undervisning og lægger i stedet vægt på, at hver klasse og hvert undervisningsforløb er unikt og skabes med reference til én bestemt klasse. Dette er naturligvis idealisme, men ikke desto mindre er der hermed indbygget et formativt element i evalueringstraditionerne, der *kan* an-

vendes dynamisk. Den væsentligste forklaring på, at netop 1974 blev det år, hvor de nye bestemmelser blev formuleret, synes jeg nås, når bestemmelserne opfattes som et led i opgøret med autoriteterne. Ungdomsoprøret med dets problematisering af autoriteter og sideløbende fokusering på demokratisering af hverdagslivet – en demokratisering, der rækker videre end til udbygning af det repræsentative demokrati – spillede en væsentlig rolle i argumentationen. Den økonomiske ligestilling i samfundet medieret gennem lige adgang til uddannelse peger ligeledes på en ny magtfordeling internt på skolerne og mellem de forskellige dele af uddannelsessystemet. Allerede med reformerne af 1963 tales der om selvstændig tænkning og opgør med autoriteterne:

Skolen er i sig selv et samfund en miniature, og derfor er det af afgørende betydning, at unge også i dette lille-samfund møder den demokratiske tradition og lærer, at deres opfattelse af, hvad der er sandhed, ikke skal bygge på lærerens autoritet, men hvile på deres egne undersøgelser og slutninger, og at regler og påbud ikke skal hæmme, men tværtimod sikre en fri debat og følelse af medansvar (Det nye gymnasium s. 18)

Således anser jeg ønsket om at give eleverne medindflydelse og medansvar for undervisningen som en væsentlig bevæggrund, og dermed placerer jeg de nye evalueringsbestemmelser som formative, men også som potentielt rituelle og symbolske<sup>11</sup>. De formative evalueringer, jeg er interesseret i, knytter sig til vurderinger af den enkeltes præstationer og må derfor for at blive kategoriseret som sådan i praksis fungere som ledetråde, input, inspiration for den enkelte i dennes læreproces. Derfor har jeg også spurgt til forældremøderne og bedt om vurderinger af disse. Disse tilbagevendende tilbud fra skolens side om møder mellem lærer, elev og dennes forældre er regelbestemte, og derfor ikke noget, skolerne kan springe over. Møderne er mest søgt i 1.g klasserne, hvor eleverne endnu ikke er fyldt 18. Derefter bliver opbakningen tyndere, og mønstret er, at de bedste elever er de mest opsøgende, mens elever, der har problemer med at passe skolen ikke i særlig høj grad benytter sig af tilbudet om en face-to-face kontakt med de enkelte lærere. Allerede dette fortæller noget om mødernes ringe formative funktion. Det er ikke her, der bliver ført dialogiske samtaler, der kan føre til nye måder at anskue egen situation på, men snarere et sted, hvor dygtige elever kan blive bekræftet. Interviewene med eleverne bekræfter dette billede, og de fortæller, at den væsentligste grund til at

de har deltaget i 1.g. forældremøderne er hensynet til forældrene (mest mor), der gerne vil se skolen og møde lærerne.

En elev fortæller således:

He,he. Altså jeg synes det der i 1.g., at det er lidt underligt at skulle op med sine forældre. Jeg har været vant til det i folkeskolen. Jeg har også gået i 10 klasse, så det var ikke, fordi det var så besynderligt, men jeg havde ligesom betragtet det sådan, at når jeg kom herop, så er det et selvstændigt valg, og det er mig, der går her. Og hvis lærerne vil mig noget, så er det mig de siger det til og ikke mine forældre. Jeg skal nok informere mine forældre om det, de vil vide, og specielt efter jeg er fyldt 18 år, så er det en endnu mere udtalt holdning hos mig. Sådan er det. Mine forældre gider heller ikke, tror jeg. (I: men de var vel med i 1.g) Jo, de var her og jo, min mor ville gerne.... Hun ville gerne, men jeg tror også, jeg har lagt en dæmper på og sagt, at det er altså mig, der styrer det her..... man kan forstå det i folkeskolen, fordi forældrene der har et ansvar. Heroppe er det jo eget ansvar, og det synes jeg er rimeligt nok – det er fair nok”<sup>12</sup>

Denne unge mand forholder sig kritisk til møderne og ser dem som en fortsættelse af konsultationerne i folkeskolen, men uden det ”juridiske”<sup>13</sup> grundlag i orden.

Billedet ser lidt anderledes ud for unge, hvis forældre ikke selv har gået på gymnasiet. En pige fortæller således, at hendes forældre har deltaget i samtlige forældremøder og alle de andre kulturelle arrangementer, skolen laver, for bedre at kunne sætte sig ind i den hverdag pigen har på skolen. Hun klarer sig ikke karaktermæssigt særligt godt, men har fuld opbakning hjemmefra, hvilket hun sætter stor pris på. Denne begrundelse for at deltage i skolens liv falder fint i tråd med de tanker, reformmagerne i 1963 formulerede, idet forældremøderne da blev betragtet som kulturmøder. Afsluttende kan jeg sige, at den mest udbredte opfattelse blandt elever er, at 1.g. forældremøderne er OK og mest holdes for forældrenes skyld. Ingen er tilhængere af at afskaffe møderne.

Lærerne fortæller nogenlunde den samme historie, hvilket følgende udpluk af en interviewtekst kan illustrere:

Jeg synes det er i orden . Jeg synes, at forældrekonsultationerne i 1.g. primært har til formål at hilse på hinanden. Det varer 5 minutter og foregår i kantinen, og det er meget åbent. Og enhver kan aflæse kropssprog, enhver kan se på mig, når jeg synes, noget er galt, ik (latter) – og der kan de andre stå nede i kantinen og se, at lille Peter da vist har et problem, og jeg skal nok gøre mig umage med at gøre mig mindre ekspressiv, men det kan man sagtens se, det behøver man ikke at være nogen ørn for. Så det handler om at sige goddag, og det handler om at se girafferne. Jeg synes tit, jeg går derfra med en fornemmelse, at nu forstår jeg bedre, der er jo ikke blevet vekslet mange ord, men når man ser det kuede barn og så ser forældrene, så ser man grunden

Int. Så du får faktisk nogle informationer ud af de møder

Lærer: Ja, det synes jeg, selv om jeg gør mig umage med at snakke med den unge, eleven, så er forældrene der jo også, og nogle gange siger de noget – nogle gange er de illoyale over for deres barn, og andre er konstruktive, søde og støttende. Generelt gælder det jo, at vi har skummet fløden her i huset, og gode folk får gode børn, ik – der er en sammenhæng der. Selvfølgelig kan æblet falde langt fra stammen<sup>14</sup>.

Forældremøderne kan være vanskelige for lærere. Situationen er kompleks, når læreren på få sekunder skal bedømme, hvordan forældrene vil opfatte eventuelle problematiseringer af deres barns præstationer og også på få sekunder skal vurdere samspillet mellem forældre og børn. Vil eventuelle negative udsagn få utilsigtede konsekvenser for den unge på hjemmefronten? Men under alle omstændigheder får lærerne et lille indtryk af elevens baggrund, og der opstår da også efter hver forældrekonsultation vandrehistorier om mødet mellem forældre og lærere. Især forældre, der af lærerne opleves ambitiøse og krævende og som i fuld offentlighed går i rette med deres barn, bliver der talt om.

#### Udpluk fra interview med mandlig lærer

Lærer<sup>15</sup>: De (forældremøderne) falder på et tidspunkt, hvor de unge er ved at frigøre sig. De kommer næsten ufravigeligt med nogle forældre, som ser, at nu bliver de voksne, og sommetider prøver forældrene at holde en snor i dem, og somme tider gør de ikke. Men det er næsten ufravigeligt en situation, hvor eleven sidder og kryber sammen og ikke er særlig tilpas ved det - hmmm – så jeg prøver at føre en samtale med eleven, så vidt jeg kan, og året efter kommer de ikke, der har eleverne frigjort sig,

og de skal ikke nyde noget

Int. Ja, og hvis de kommer, kommer de alene

Lærer: Ja, og vi gør det, fordi vi skal

Int. Ja, der står man skal

Lærer: Men, hvad er de godt for? Man kan jo få snakket med den her elev, sådan temmelig intenst i virkeligheden. Det er en lidt akavet situation, så jeg spørger som regel: Kan du li at gå i gymnasiet? Det svarer de forskelligt på, men man kan som regel godt høre, hvad de mener. Det er en mulig chance for forældrene for at finde ud af, hvilken verden deres børn er kommet ind i. Noget de jo ellers ikke har store muligheder for at gennemskue. Når man én gang har hørt en far sige, at han nok skal tage hjem og give ham nogle bank, så ved man jo også godt, at man skal passe på over for den dreng, hvad man siger og gør. Der er vel nogle situationer, hvor rent ud sagt ikke alt for smarte forældre fortæller, at man skal tage sig af deres lille Hassan, for det gør de ikke selv. Og det kan være nyttigt, selv om der er meget snævre grænser for, hvad vi kan dybest set kan gøre... men den største nytte tror jeg egentlig er på forældresiden, de får set, hvem vi er, og hvad det her er for et sted. Og det kan være rart for dem, når de nu sender deres børn herop”.

En tredje mandlig lærer har tænkt over forældremøderne på en lidt anden måde. Han fortæller:

Så kommer der forældre, hvis børn har fået dårlige karakterer, det kan godt tænkes, at de har hørt at du er dum og åndsvag og stiller nogle dumme krav. De er nervøse, måske har de hørt, at hun er bange for dig, så ved man på forhånd, at eleven har sagt noget negativt om dig. Det gør ondt at sidde der, en masse privat kommer der frem. Forældrene skal have mulighed for at blive orienteret ud over karakteren. Man hører måske også, at eleven er meget til fodbold, men når forældrene spørger, hvad de skal gøre – så bliver jeg bange – for det er et stort ansvar. Nogle forældre ser ulykkelige ud, og det er ikke til at bære sådan af helt menneskelige grunde <sup>16</sup>

Denne lærer er optaget af de følelsesmæssige aspekter i møderne og placerer samtidig karaktergivningen i en relationel kontekst. Dermed knyttes personligt mod, etiske overvejelser og faglighed meget tæt sammen. Ansvar for at den enkelte får mulighed for at lære noget kædes sammen med ansvars for at bedømmelse sker på en forsvarlig måde.



Holdningen blandt lærerne til forældremøderne er nogenlunde sammenfaldende med elevernes. Nogle bruger ord som hyggelige, interessante og sjove – men alle refererer til forældregruppens nysgerrighed og behov for at blive orienteret som det primære. Mødernes værdi som evalueringsanledning er nærmest ikke eksisterende, selvom ‘hvordan eleven klarer sig’ er temaet i samtalerne. Dette skyldes bl.a. lærernes respekt for den unge, hvilket betyder, at lærerne ikke bringer noget til torvs, som ikke før har været drøftet. Derfor oplever både elever og lærere samtalerne som gentagelser. Dertil kommer lærernes bekymring for ufrivilligt at blive en del af et spil mellem ung og forældre, og derfor er de fleste lærere meget forsigtige med at sige noget betydningsfuldt, selvom de måske har bragt det på bane over for den unge. Omvendt kan lærerne få informationer om den unge (fx at vedkommende bruger megen tid på fodbold) og dennes relationer til forældrene. Det er informationer, der ikke på en systematisk måde samles op på eller anvendes og derfor ikke kan kategoriseres som evaluering, men snarere som et led i en medmenneskelig kontakt.

## Manifestationer af diskurser hos lærere og elever

Forskningsinterviewene med lærerne indeholder to små sekvenser af interesse for dette afsnit<sup>27</sup>. Det drejer sig om personlige beretninger om, hvorfor vedkommende har valgt at blive gymnasielærer og hvad vedkommende sætter pris på i sit arbejde. Disse fortællinger skaber en kontekst for lærernes beretninger om elever, undervisning og karaktergivning, der samtidig indeholder diskurser om disse temaer, der ikke siden repræsenteres i de konkrete bedømmelsesprocesser. Dette leder frem til, at lærerne i deres selvforståelse medregner andet og mere til deres billede af den gode undervisning og dermed til den gode elev, end der kommer til udtryk i gennemgangen af en karakterliste. Dette andet og mere bidrager på mere komplekse og usynlige måder til reproduktion, artikulation, skabelse og udfordring af aktive diskurser. Metoden efterlader den usikkerhed, at jeg ikke kan fremskrive, på hvilke måder dette tankegods bliver sat i cirkulation, eller om det overhovedet gør det. Men jeg kan med sikkerhed udtale mig om, at tænkemåderne eksisterer og dermed potentielt kan påvirke udformningen af de diskursive kampe.

Dette leder frem til, at jeg med dette materiale kan sætte fokus på diskurserne i et perspektiv, der kan omfattes af matrixen, fortid, nutid og fremtid. Materialet kan da understøtte de tidlige gennemførte analyser ved at udpege flere og andre aktive diskurser, der i deres væ-

sen adskiller ved at udgå fra den enkelte og dennes biografi og altså ikke udgå fra embedsudførelsen i sig selv og alene. Dette leder frem til en nuancering af evalueringskriterierne, idet disse ikke blot konstrueres ved hjælp af institutionaliseret arvegods, men at evalueringskriterierne stadig vil udvikle sig bl.a. under indflydelse af deltagernes (lærernes) biografi. På en måde kommer det “usynlige” lag med i undersøgelsens genstandsfelt, hvilket bidrager væsentligt til en kortlægning af det diskursive landskab. Når en lærer fx fortæller, at han opfatter det som sin største mission at føre sine elever ind sit fag, fordi de da kan få et større omverdenskendskab, da vil kriteriet “omverdenskendskab” spille en rolle i bedømmelsesprocesserne og for de subjektpositioneringsmuligheder, eleverne får stillet til rådighed i undervisningen .

Den anden sekvens er fortællinger om en karakteroplevelser. Jeg bad respondenterne fortælle om en oplevelse med karakterer og specificerede det ikke yderligere, idet jeg ønskede at få spontane fortællinger. Det vigtigste var at få beskrevet en oplevelse, der havde fyldt så meget, at den stadig var frisk i erindringen. Dette kriterium udgør validitetssikringen af materialet, hvilket bygger på antagelsen om en vist sammenfald mellem lagring i hukommelsen og betydningsfuldhed. Materialet fra denne sekvens tjener ligeledes til nuancering af det aktuelle kort over diskurserne og repræsenterer indholdsmæssige udfordringer af respondenternes for forståelse af karaktersystemet.

#### Lærernes motivation og opfattelse af karaktersystem/diskurser

Fælles for lærerne er kærligheden til deres fag. Den er nærmest grænseløs og uovervindelig. Den fungerer for nogen som adgang til kontakt med eleverne, for andre som en hæmning af kontakt med eleverne. Det sidste sker, når læreren sætter faget først og på den baggrund lader relationen til eleven opstå udelukkende som en relation medieret gennem elevens forhold til faget. Eller for at være helt præcist – medieret gennem lærerens *opfattelse* af elevens forhold til faget. Der hvor kærligheden til faget åbner for kontakten, er der tale om, at glæden ved at beskæftige sig med faget ikke blot kan rumme undervisning, men helt kan flyde ud og omfatte elever, bøger, frikvarterer osv. Alt, hvad der hører en skolehverdag til. Der er således tale om en række trekantsforhold, der afhængig af lærerens grundopfattelse af sin mission vil og nødvendigvis må udvikle sig forskelligt. Trekanten formes af de tre spidser i den didaktiske trekant: læreren, eleven og faget. Dette har betydning for bedømmelsesprocesserne, idet læreren ved at sætte faget i centrum og lade kontakten til eleverne rotere herom, ikke bare sætter

de mindst interesserede, men også dem med faglige vanskeligheder, ud på den yderste bane. Så ikke nok med at disse grupper vil blive placeret længst væk fra centrum, men med en svag kontakt vil de elever med behov for faglig hjælp ikke kunne opnå en formativ evaluering fx i form af vejledning. Tillige vil det være sådan, at de elever, der cirkulerer rundt ude i periferien også vil få de laveste karakterer. Det er i en sådant spændingsfelt, at eleverne kan skabe mening i forsøget på blot at gøre opmærksom på sig selv. Det bliver et mål i sig selv at blive synlig for læreren. Denne mekanisme har jeg allerede beskrevet som en del af evalueringstraditionen og påvist, at de formative elementer ved karaktergivning stort sker med reference til personlige og sociale kompetencer. Men tilbage til, hvilken betydning lærerens opfattelse af arbejdet har for generering af mønstre. Faget udøves i en pædagogisk praksis, så lærerne udvikler en forståelse af, hvordan undervisningen bedst tilrettelægges. Missionen for den enkelte lærer centrerer sig derfor tit om både noget fagligt og om pædagogisk principper. Derfor vil jeg i det følgende bringe eksempler på sådanne motivationer der danne underliggende diskurser.

### Udvikling eller modning

En lærer fortæller, at interessen for det faglige allerede var der i hans gymnasietid, og nogle dygtige lærere kunne fastholde den. Desuden forklarer han sit studievalg med reference til Sputnikchokket og den interesse for naturvidenskab, der fulgte i kølvandet heraf. Undervisning i gymnasiet valgte han, fordi han synes, det er udfordrende og dejligt at arbejde med unge mennesker i alderen 16 – 19. Han fortæller om den udvikling, der sker med dem: “Fra at være børn - pattebørn til at blive voksne eller næsten voksne. Sådan nogle drenge der, kejtede og pjattede, men inden de bliver færdig her kan de en masse ting. Gennem en proces, hvor de bliver selvsikre og ved, at de kan en hel masse og ved, hvad de vil. Så jeg synes, det er en meget behagelig gruppe at arbejde med. Og vi er meget privilegerede i hvert fald her – de vil noget og kan noget. Der er kun de der en-to-tre stykker i hver klasse, som kan være lidt svage...”<sup>28</sup>.

Udvikling er det nøgleord, denne lærer centrerer sin overvejelser omkring og han har derfor øje for den faglige og personlige udvikling eleverne gennemgår – ikke af sig selv, men hjulpet på vej ved at blive sat på sporet af læreren. Dernæst tager de selv over. Han arbejder bevidst og målrettet med positive oplevelse, fordi han har en grundopfattelse af, at positive erfaringer er selvforstærkende. Som en del af dette opfordrer han til og strukturer sin undervisning, således at det er nødvendigt og naturligt at hjælpe hinanden. Han organiserer jævn-

ligt prøver, der varsles i god tid og afslutter faglige forløb. Om dette siger han: "Pigerne er virkelig følsomme over for deres karakterer, så jeg har brug for noget konkret. Så behøver jeg ikke at komme med løse fornemmelser, jeg ville ellers føle mig på gyngende grund. Prøverne bestemmer ikke det hele, jeg prøver at være objektiv"<sup>29</sup>.

Prøverne bruges først og fremmest legitimerende, hvilket underbygges af følgende udsagn: "Jeg siger, vi skal have det sjovt, og I skal lære noget. Jeg tænker ikke så meget over karaktererne, men det ville være forkert ikke at lægge vægt på det. Man skal jo respektere systemet som lærer, så man skal da hjælpe dem til den eksamensteknik, der findes". De elever, jeg interviewede, der havde denne lærer, havde svært ved at tro, at det kunne være rigtigt med de mange gode karakterer, der blev givet i klassen. Han udfordrer med andre ord elevernes forforståelse af spredningen af karakterer, der som påvist i høj grad er præget af den normorienterede anvendelse af skalaen.

Hans undervisning blev af eleverne karakteriseret som forelæsning, hvilket falder fint i tråd med lærerens selvforståelse. Dette blev også bekræftet af mine observationer<sup>30</sup>. Han sætter dem på sporet, og så skal de selv tage over. Dette leder frem til den andet nøgleord, nemlig ansvar. Eftersom vurderinger af både sociale, personlige og faglige kompetencer skal udtrykkes i én karakter, finder han det naturligt at vægte forskellige elementer. Han siger: "Derfor synes jeg godt, man kan vurdere, som man gør. Man kan godt sige til dem, at nu har du ikke været ansvarlig, fordi du har ikke afleveret dine ting. Det må eleven finde sig i, at en del af vurderingen bygger på ens opfattelse af ansvar"<sup>31</sup>. Han lægger stor vægt på "at tingene skal være i orden", og ved evalueringssamtalerne går dette udtryk igen. Hans mest brugte sætning var således: Du kan dine ting og du arbejder flittigt<sup>32</sup>.

Han fortæller, at han er blevet mildere med årene. Da han var ung lærer, var han kun optaget af fagligheden og gik kun op i det faglige niveau. Ved at vende tilbage til udgangspunktet, at modningen hos elever i denne aldersgruppe fascinerer ham, bliver hans holdning til elevernes sammenligninger af karakterer forståelig. Han siger om dette fænomen: "Det hører ungdommen til at søge sin identitet, især pigerne. De sammenligner også hinanden og går op i, om læreren kan lide dem, og derfor fastholder jeg samtalerne. Hvis jeg bliver angrebet for ikke at være fair, så bliver jeg ked af det. Men jeg tror ikke, jeg er den bedste til det (samtalerne). Jeg har ikke tålmodighed. Det er jo klart, hvad de skal kunne, det drejer sig om objektive ting. ....Det er mere en social anledning med personlige ting"<sup>33</sup>.

Hans vurdering af karaktersystemet foretages med tre parametre. Han finder det positivt at optaget til de videregående uddannelser lægger vægt på karaktererne, det danske sy-

stem er fair sammenlignet med andre, hvor social herkomst betyder meget mere. For denne del giver han karakteren 10. Karaktererne har også en pædagogisk funktion, idet han mener, de kan hjælpe eleverne fremad set i modsætning til hf - eleverne. For denne del giver han systemet karakteren 9. Karaktererne skulle være objektive og fortælle noget om evner til at præstere noget inden for en ramme. Denne del giver han karakteren 7, fordi vi er for dårlige til at vurdere, hvad de kan.

Opsamlende om, hvilke diskurser denne lærer bringer med sig ind i bedømmelsesprocesserne, kan jeg nu sige, at udvikling befordret af positiv feedback er den stærkeste. Men også loyaliteten over for systemet spiller en stor rolle. De krav, han stiller til eleverne om at have orden på deres ting, stiller han selvfølgelig også til sig selv. Og hans vurderinger af karaktersystemet viser, at "have orden på sine ting" for ham indebærer en pædagogisk anvendelse af karaktersystemet. De unge er inde i en udvikling, der bedst støttes ved at give dem optimalt ansvar inden for en fast ramme og ved at give dem positiv feedback på deres arbejde. Hvis de ikke kan leve op til ansvaret, da opfatter læreren det også som en del af "at have orden på sine ting", at få sådanne elever gjort begribeligt, at det ikke går.

Eksemplet tydeliggør svagheden i konceptet, idet de såkaldte svage elever ikke kommer i møde og vejledes med deres problemerne som udgangspunkt, men netop bare udgrænses. Evalueringssamtalerne kunne være en anledning til at tale om problemer og finde løsninger. Måske ikke på stedet, men blot i form af rammesætninger og handleplaner. Men samtalerne er i denne lærers forståelse forlods bestemt som en social anledning, hvilket understreger hans holdning til, hvad hans rolle er som underviser, men som samtidig udelukker mulighederne for en dialogisk problemafgrænsning og vejledning.

Relateres dette til et af afhandlingens hovedspørgsmål – hvordan spændingerne mellem summativ og formativ evaluering konkret leves i praksis – bliver svaret igen, at den summative anvendelse helt overskygger den formative. Netop beskrivelsen af en normalklasse som én, der tæller 1-3 svage elever, udgør lærerens artikulation af den herskende diskurs omkring spredningen af elevpræstationer. For at falde igennem i dette system må eleven gentagne gange have forsømt at "have orden på sine ting".

Det kan dreje sig om ikke at aflevere opgaver eller komme for sent med dem. Det er her, at sociale vilkår og sociale kompetencer får betydning. De sociale vilkår kan være sådan, at eleven har påtaget sig et ansvar uden for skolen – enten for sig selv, sin sport, eller måske for andre mennesker. Også de sociale kompetencer spiller en stor rolle, fordi refleksioner over det faglige er lagt ud til at foregå blandt eleverne, og sociale kompetencer bliver da for-

udsætninger for kunne indgå i de kollektive faglige læreprocesser. Læreren siger det på denne måde: “Man stiller nogle krav inden for nogle rammer, og man bliver nødt til at presse dem ind i det mønster. Systemet er indrettet sådan, at det belønner dem, som passer bedst ind i rammerne”<sup>734</sup>.

Denne lærer udfordrer dog de herskende diskurser ved at kun at typificere eleverne i to kasser – de egnede og de uegnede. Nuanceringen med opdelingen af eleverne i fire grupper ‘ser’ han ikke, og bl.a. derfor får alle egnede positiv feedback<sup>35</sup>. Men han udfordrer også diskurser om undervisning og evaluering, idet han realiserer ansvar for egen læring ved at afholde sig fra at opfinde systemer, der kontrollerer læringen under læreprocesserne og kun afslutningsvis laver legitimerende og minimalistiske prøver. Han kommer sine elever i møde med en ubegrænset tillid og er et eksempel på, at kærligheden til faget flyder ud og omfatter alle (hvad han opfatter som) seriøse bud på at beskæftige sig med faget. Bagsiden ved dette viser sig ved evalueringssamtalerne, der er rensset for fagligt indhold og ej heller kan bidrage til forståelse af udgrænsningsmekanismerne<sup>36</sup>. Samtalerne antager i stedet karakter af studievejledning og kredser om hans eget fags relevans.

Stadig med den hensigt at afdække diskurser om elevpræstationer, indlejret i den enkelte lærerrespondents biografi og personlige begrundelse for at vælge og værdsætte gymnasielærerarbejdet, vil jeg nu gå videre med behandling af flere lærerperspektiver. Jeg vil dog forlade den anvendte fremstillingsstil og blot præsentere resultaterne og ikke alle mellemregningerne.

## At få noget til at fungere

Denne overskrift udgør en lærers konklusion på, hvad der er vigtigst for ham i sit arbejde som gymnasielærer. Begrundelsen for at blive gymnasielærer henter han tilbage i sin egen gymnasietid, hvor han allerede da mente, at det ville han kunne gøre bedre. Han gør op med den upersonlige lærer, der nok kan være flink i fritiden, men som opfører sig som en djævel i klasserummet. En lærer, der ikke er ærlig omkring, hvem han er, men som gennem magtudøvelse opnår sin status.

I stedet vil han være fuldt tilstede i klasseværelset og være i kontakt med eleverne. Han siger: ”Jeg vil ikke være en endimensional lærer – en papfigur, som ingen historie har, som ingen familie har – ingenting bag den faglige viden”<sup>737</sup>. Det sker ud fra devisen, at når

eleverne kender lidt til ham som person, vil de ikke opfatte ham som frygtindgydende. Han er meget optaget af retfærdighed og refererer eksplicit til social retfærdighed som en af begrundelserne for at ville gøre sit universitetsstudie færdigt. Som så mange andre i sin tid brød han med familiens uddannelsestraditioner. Han lægger vægt på at lære eleverne *at være sammen* om noget og ikke blot at lære dem sit fag. Den positive respons, han får fra eleverne, betragter han som benzin på motoren, der får ham til at yde mere og får undervisningen til at fungere. Og det er et mål i sig selv “at få noget til at fungere”.

Derfor vælger han at tydeliggøre de forventninger, han rettet mod elevernes sociale kompetencer, når de begynder på skolen. Gør dem klart, at dette er et fællesprojekt, hvor de skal skabe et socialt rum, med plads til alle. For at opnå dette, lover han, at alle starter ved år 0 – forhistorien er slettet – alle får en chance. Dette gentager sig ved begyndelsen af hvert nyt skoleår. En af metoderne i denne opdragelsesproces er at formulere tydelige krav til elevernes aktiviteter, hvilket der er gjort rede for tidligere<sup>38</sup>.

De værdier, denne lærer bærer med sig ind i det diskursive landskab er fællesskab, retfærdighed og ansvar. Derfor belønner han i sin selvforståelse den elev, der påtager sig et ansvar for at få det “hele til at fungere” – den elev, der bidrager og samtidig giver plads til andre. Om sin egen rolle i dette siger han: “Den opdragelse, jeg lægger i det sociale rum, slipper jeg efterhånden. Men den følelse af, at jeg føler mig ansvarlig for at de læser lektier og det føler jeg virkelig, den slipper jeg i 2.g. og siger – nu har jeg fortalt dig, hvad du burde gøre, og hvis du vælger at sige, det vil jeg ikke, så er det dit ansvar, så du bare er klar over det og er parat til at tage konsekvenserne”<sup>39</sup>.

Når fællesskabet kan vægtes så højt, hænger det sammen med denne lærers forkærlighed for klasseundervisning. Han fortæller, at han er bedst til klasseundervisning og tror, at det har en afsmittende virkning på elevernes udbytte. Desuden efterspørger eleverne klasseundervisning, og stoffet lægger også op til det. Gennemgangen af karakterlisten viser, at læreren i høj grad giver karakterer ud fra faglige kriterier. Og disse faglige kriterier indeholder konsekvent vurderinger af elevens begavelse eller mangel på samme. Udfordringen af den herskende diskurs sker således ikke ved at stille spørgsmålstejn ved den grundlæggende antagelse, at eleverne differentierer sig selv via genetisk/kulturelt bestemte begavnelsesniveauer, men ligger snarere i at prøve at legitimere spredningen ved bevidst og målrettet at skabe *lige vilkår* for alle og ved at behandle alle ens. På den måde kan han få sine personlige værdier om retfærdighed indpasset i systemets værdier.

### Forskellige tilgange til verden

At eleverne bliver bedre i stand til at kunne afkode den verden de befinder sig. Sådan lyder det centrale formål med undervisning i gymnasiet for en ung lærer<sup>40</sup>. Dette udgangspunkt betyder noget for karaktergivningen, idet progression eller bare en konstatering af, at eleverne er *i* processen, for ham udgør en del af en præstation.

Den diskurs omkring elevpræstationer, han bringer med ind i feltet, drejer sig om at fokusere på individuelle fremskridt frem for udelukkende at forholde elevpræstationerne til en standard, således som absolut karaktergivning foreskriver. Han udfordrer evalueringstraditionerne ved at indføre elementer fra den individorienterede evalueringstradition. Dette berører et meget vigtigt punkt, idet elever, som det er fremgået af elevinterviewene, har svært ved at forstå, at de på trods af fremskridt ikke kan få højere karakterer. Logikken er, at da de faglige krav flytter sig, skal eleven så at sige flytte sig dobbelt for at få en bedre karakter. Dette regnestykke afviser denne lærer og fastholder, at alle fremskridt er reelle fremskridt og bør honoreres som sådan. Han lægger desuden vægt på seriøsitet og belønner “det at gøre sig umage” med et stykke arbejde.

Det individuelle perspektiv og dermed den personlig progression (faglig og holdningsmæssigt til arbejdet) udfordrer de herskende diskurser ved at udgrænse al snak om begavelse eller talent, men i stedet lægge vægt på personlige forudsætninger som fikspunktet. Vejledning får i denne kontekst en reel funktion, da eleverne trygt kan vise og fortælle om deres svage sider, og de beder derfor ofte om respons<sup>41</sup>.

### Diskussioner er vigtige

Denne lærer har gennem et langt lærerliv udviklet metoder, der sikrer en nogenlunde sikker bedømmelse af den enkelte elevpræstation parallelt med metoder til tydeliggørelse af de faglige krav. For ham er den bloomske taksonomi et vigtigt værktøj. Han foretrækker klasseundervisning og traditionelt gruppearbejde, med den begrundelse, at det er det, eleverne gerne vil have, og som kan lade sig gøre med det tidspres undervisningen er underlagt. Han beklager sig dog over at eleverne i dag er anderledes end tidligere. Han siger. “Jeg brugte det mere førhen (projektarbejde og selvstændigt gruppearbejde), hvor eleverne var anderledes, og der var mere plads til og grobund for diskussioner i mine fag”<sup>42</sup>.

Netop denne forkærlighed for diskussioner betyder en vis principiel afstandtagen til karaktergivning, fordi han forestiller sig, der nok ville være flere faglige diskussioner uden karakterer. Han mener, at ambitiøse og resultatorienterede lærere og elever ødelægger diskus-



sionskulturen, men også den bloomske taksonomi med den indbyggede målorientering betyder noget herfor. Analyserne af hans begrundelser for konkrete karakterer viste, at begavelse og flittighed udgjorde de vigtigste parametre ved bedømmelsen, men viste også, at elever, der havde mod til at vende ting på hovedet og stille provokerende spørgsmål blev belønnet. Desuden indgik der et stærkt element omkring de unges modning, således at vanskeligheder eller fortræffeligheder blev forklaret med henvisning til modenhed.

Denne lærer bringer med svag styrke den aktive bearbejdning af stof, der sker gennem diskussioner, ind i det diskursive landskab, men på en resigneret måde, således at den udfordring, pointeringen udgør, helt overskygges af den herskende diskurs om parametrene – begavelse og flittighed. Afslutningsvis om denne lærers forhold til karaktergivning vil jeg sige, at han for det første ikke bryder sig om det<sup>43</sup>, men det, der gør hans bidrag til noget særligt, er hans blik for de konsekvenser karaktererne kan have for arbejdsklimaet i en klasse. Således tager han i sine bedømmelsesbeslutninger højde for, at høje karakterer ikke skal kunne komme eleven til skade i den konkrete sociale kontekst.

Det er et væksthuis

Sådan beskriver en lærer gymnasiet. Her kan unge blive sat i gang og få tilbud om ny værdier. Hun føler, hun er rig og ønsker at dele med andre. Hun er ganske enkelt vild med at undervise og har en oplevelse af konstant eksperimenteren, hvilket opleves spændende og udfordrende. At hverdagen foregår i et hæsblæsende tempo, og det nu er en del af gymnasiekulturen at tælle timer for al det sjove trækker lidt i den anden retning. Hun betegner udviklingen som bureaukratisk og smålig. En udvikling, der besværliggør realiseringen af gymnasiet som et væksthuis. Men grundæggende arbejder hun med dette for øje.

Hun siger om evaluering: “Man kan gøre det målrettet individuelt og evalueringen er lige så meget rettet mod at være konstruktiv og lære eleven aldrig mere at begå den der fejl. Så kan man konstatere, at du har den der fejl, men næste gang har du den ikke, for du gør bare sådan og sådan. Og det synes jeg er dybt tilfredsstillende, at det handler om at komme videre”<sup>44</sup>. Hun taler om at frisætte elevens ressourcer ved at lære dem det basale. Når først de kan det, bliver der plads til det personlige udtryk. Hun er ikke bange for at træde i karakter og være konsekvent med opfyldelse af de faglige krav, hun fortæller således: “Jeg er så markant i min undervisning og i min evaluering af deres skriftlige arbejder, at de griner sådan lidt bagefter. De siger – jeg ringede bare til dig og spurgte om, hvad vi skulle – når de sidder der-

over i hallen – oplever de, at de lige kan ringe og sige – hvad vil kællingen sige til det, og så kan de høre mig sige det (griner). Det er noget med at stå som en klar mur<sup>745</sup>.

Hun giver aldrig karakterer uden at eleverne har været i gang med en selvevaluering, fordi selvevalueringen befordrer dialogen og den konstruktive anvendelse af bedømmelsen. Den bloomske taksonomi spiller en stor rolle som parameter, hvilket bl.a. giver sig udtryk i konstruktion af specielle tests som afslutning på hvert undervisningsforløb. Disse er konstrueret så eleven på eget initiativ kan vælge at besvare spørgsmål på forskellige taksonomiske niveauer, og derfor tjener tests ikke kun som redskab i bedømmelsesprocesserne, men også i høj grad som en læreproces for den enkelte.

Denne lærer udfordrer de herskende diskurser ved at insistere på, at eleven ved egen indsats kan gøre en forskel. Vækst er en reelt eksisterende mulighed, og det er i det lys, den individuelle vejledning kommer til sin ret. Hun er den eneste af de interviewede lærere, der udnytter karaktergivningen som en anledning til at yde *faglig* vejledning med udgangspunkt i de temaer, eleven selv finder frem. At karaktergivningen anvendes således, fjerner naturligvis ikke karaktergivningens primære funktion, men gør den mere rummelig. Det menneskelige betyder meget for denne lærer. Om at give karakterer siger hun: “Det er meget sårbart og jeg synes det bliver værre og værre at give karakterer jo ældre jeg bliver. Jeg får ondt i maven. .... Da vi var færdige, sad jeg med tårer i øjnene ... jeg har ikke små børn længere, så jeg opfatter disse elever som mine børn, og jeg vil dem det *så* vel. .... I folkeskolen har man ret til at ringe til forældrene og stille dem over for det ansvar, det er at have et barn. Jeg oplever det som et handicap og bliver ked af det, fordi jeg så gerne vil hjælpe.. . Det handler om mennesker, der sidder overfor mig. Og fordi det er mennesker er karaktergivning vanskelig. ... altså der er nogle faglige kriterier, men det handler også om mennesker..... jeg har større overskud nu, end da jeg var ung mor og nybagt adjunkt. Jeg tror også, det har noget at gøre med at modnes som menneske. Det er et erfaringsgrundlag. Jeg kunne jo ikke, da jeg var nybagt lærer sige, hvordan det ville gå de unge mennesker, alt var en blank tavle for mig. Nu ved jeg, hvad de (karaktererne) gør. Jeg synes, sporene fremad sommetider skræmmer. Og det gør det selvfølgelig svært, det gør det<sup>746</sup>.

Hun udfordrer den herskende diskurs ved at betragte den enkelte elev som et ungt menneske og ved at yde den enkelte både omsorg, vejledning og opmærksomhed. Den distance, der skal til for at objektivere elevpræstationer, sætter hun overstyr og betaler prisen herfor ved at være så følelsesmæssig involveret. Styrken ligger i, at det lykkes for hende at få stort set alle med og få lært alle de basale færdigheder og dermed givet dem en tro på foran-

dringer ved egen indsats. Hun fortæller videre, at holdningen til karaktergivning ændrede sig, i og med at hun selv fik børn i gymnasiet:

Indtil jeg fik børn i gymnasiet, var jeg stensikker på, at vi var meget dygtige til at give karakterer... Men jeg fik som krav til mig selv, at jeg skal være meget lydhør og opsøgende. Det er altså ikke nok at lade lille Y selv skride ud i det her rum. Det er altså også min opgave, det er mit ansvar, jeg er læreren<sup>47</sup>.

Dette citat understreger pointen om det grænseoverskridende i denne lærers forhold til evaluering og karaktergivning. Grænseoverskridende, fordi hun insisterer på at komme så tæt på hendes elever, at hun faktisk kan lære dem noget og samtidig får et bedre grundlag at bedømme deres præstationer på. Samtidig kommer hun så tæt på, at hun føler medlidenhed med dem, der har vanskeligheder af den ene eller anden art. Dette bringer hende i en dobbeltbundet situation, der som bekendt er karakteriseret ved ikke at indeholde umiddelbare udveje. Den udvej, hun har fundet, er nok ikke holdbar – den koster for meget personligt, netop fordi medfølelse i denne kontekst nemt fører afmagten med sig og ikke magter at overskride de begrænsninger, skoleformen er underlagt med hensyn til involvering i den enkeltes liv. Skoleformen beherskes jo af objektiverende og typificerende mekanismer. En udvej ville være afskaffelse af karaktersystemet eller indførelse af psykometriske prøver. Eller åbninger af muligheder for individcentreret evaluering, hvor fremskridt tages for pålydende og ikke er relative. Den sidste udvej anvender hun allerede ved de lejligheder, hvor der ikke skal gives karakterer.

Mine observationer <sup>48</sup>af undervisningen og elevinterviewene bekræfter det billede, jeg her har tegnet. Timerne var højt struktureret med mange delmål, megen deltagelse og afveksling. Fornemmelsen af, at her arbejdes der, dominerede. Alle elevbidrag blev anvendt konstruktivt og indgik i den videre behandling af stoffet. Ikke kun lærer, fag og elever kom tæt på hinanden, men også eleverne indbyrdes. Troen på forandring og udvikling bearbejdes fagligt gennem valg af tekster fra fagene. Hun siger fx om arv/miljø diskussionen: “Jeg synes, det er vigtigt at så et korn. Jeg tager den diskussion mange gange, for den er jo dybt politisk interessant. Det er klart at vi pædagoger gerne vil sige, det er miljøet, fordi så har vi noget arbejde (grin)”<sup>49</sup>.

I hendes karaktergivningspraksis fylder begavelse og flid alligevel meget, hvilket blot understreger diskursens styrke. Hun siger, der, hvor ordene slipper op, kommer karakteren ind.

Hun fortæller, at når hun en sjælden gang oplever, at elever slet ikke flytter sig og derfor bliver ved med at stille de samme spørgsmål og tillige ikke forstår den karakter, de får, ja, da har hun lyst til at foreslå en hjernetransplantation. Karaktererne kan da konfrontere dem med noget, hun ikke kan finde ord for. De reducerer kompleksiteten på en kontant måde.

Dette leder frem til, at denne lærer udfordrer diskursen ved at sætte ind med individuelle vejlednings- og læreprocesser og ved at gennemtænke undervisningen pædagogisk, således at alle får mulighed for at udvikle sig. Hun fravriter gymnasieskolen noget af sit industrielle standardpræg og giver hver elev sin stemme.

Jeg vil nu forlade disse fortællinger og samle op på, hvordan det diskursive landskab tegner sig aktuelt. Dernæst følger en fremskrivning af elevernes subjektpositions muligheder med afsæt i beskrivelsen af de herskende diskurser.

## Sammenfatninger om de aktive diskurser

Den herskende diskurs om elevpræstationer i mit empiriske materiale er forestillinger om begavelse og flid. Det virkelighedsbillede, der bliver konstrueret herigennem, bærer forestillinger om elevpræstationer, der kan rummes og indholdsudfyldes ved forskellige kombinationsmuligheder af disse to parametre. I samme bevægelse udgrænses andre forestillinger om elevers præstationer. Derfor bliver det et mysterium for lærerne, hvad den gruppe, der ikke falder inden for dette billede "i det hele taget laver her". Dette får som konsekvens, at læring anses mere eller mindre som en konsekvens af begavelse og flid og ikke i særlig høj grad som en konsekvens af tilrettelagt undervisning. Dette bekræfter eleverne, når de fx siger "det er ikke lige mig" eller "det falder mig nemt" eller det modsatte "det kan jeg simpelthen ikke finde ud af, og det har jeg aldrig kunnet". Karaktersystemet påvirker i denne forestillingsverden potentielt det ene parameter, nemlig flid, mens det andet er skabt af gud, kultur eller natur og derfor ikke er foranderligt. Vurderinger af begavelse bliver det udslagsgivende i de konkrete bedømmelsesprocesser og dominerer over forestillinger om flid. Videnstilegnelse forstået som kontinuerlige konstruktioner og dekonstruktioner af betydningstilskrivninger kan ikke rummes inden for denne virkelighedsopfattelse, hvilket forklarer, at nogle elever opfattes som ikke tilgængelige for undervisning, og at undervisningens betydning for læring i det hele taget reduceres. Ved siden af eller sameksisterende med den herskende diskurs arti-

kuleres flere andre, der udfordrer dem, men også optages i disse. Som de korte fremstillinger af lærernes prioriteringer viser, spiller personlige og professionelle værdier også ind på bedømmelsen af elevpræstationer. Således vil færdigheder i at deltage i faglige diskussioner, dialoger, processer, tage ansvar, være social i fællesskabet, vende ting på hovedet, udvikle sig eller opnå omverdensforståelse alle være strenge i de diskurser, der benytter sig af karakter-skalaen som flydende betegner.

Diskursen kan også udfordres af forskningen og som et eksempel herpå vil jeg nævne begrebet gymnasiefremmed miljø. Begrebet dækker over den afstand, der er mellem forældrenes uddannelsesbaggrund og gymnasiet. Hvis forældrene ikke har mere uddannelse end grundskolen (eller mindre) er der således tale om, at man kommer fra et gymnasiefremmed miljø. Begrebet blev skabt af Palle Rasmussen og Erik Laursen i forbindelse med deres empiriske undersøgelse af karakterer og livsomstændigheder og udgjorde kernen i de forskelle, de fandt med hensyn til elevholdninger til arbejdet i gymnasiet. De 'mangler' man har, når man kommer fra gymnasiefremmede miljøer, har mange navne. Ikke at kunne aflæse koder eller mangle kendskab til spillet er sådanne udtryk, og disse antager næsten karakter af skæbne på samme måde som begavelse.

I mit empiriske materiale anvendes disse også i stor stil, men ved de konkrete begrundelser for karakterer er de stort set fraværende. Her reartikuleres som sagt begavelse og flid som de vigtigste parametre. Derimod spiller den sociale situation ind, når lærerne kollektivt søger forklaringer på, at konkrete elever ikke gør, som der forventes.

Mange af disse elever er de såkaldte 7-taller. De står stille på et ikke faretruende karakterniveau og forbliver uinteressante og usynlige, både ved lærerforsamlingerne og når lærerne fx indvilliger i at fortælle en forsker om karaktergivning. 7-tallet er den dårligst begrundede karakter - der er ligesom ikke noget at sige. I elevernes univers kan 7-tallet skyldes, at vedkommende ikke er blevet synlig for læreren, hvilket jo er det parameter, der står stærkest i elevinterviewene.

Palle Rasmussens og Erik Laursens forskningsresultater, der påviste en sammenhæng mellem gode karakterer og gode sociale vilkår, artikuleres i skolehverdagen som begrundelser og forklaringer på den differentiering, der sker mellem eleverne under uddannelsen. Det er en differentiering, der gør forskellene større mellem dem, end inden de kom, med henvisning til forskelle i kulturbaggrunde. Dette viser fremad og vil sikkert udfordre den herskende diskurs, men differentieringen vil stadig foregå med skæbnetro i bagagen. Dette viser noget om den træghed, der er indbygget i systemet, og at moderniteten, med dens krav om foran-

dring og selvrefleksivitet, ikke har fundet vej ind i den gymnasiale kultur. Her beherskes ånden stadig af troen på, at kontrol og sanktioner virker bedre end tillid.

Nogle af de underliggende diskurser, jeg har fundet frem i det foregående, påvirker naturligvis også udviklingen, men er ikke reificerede hverken i tale eller på skrift. Kun for elever, der udvikler antenner, der kan opfange, hvilke værdier de enkelte lærere sætter højt. Jeg er overbevist om, at de udfordrende diskurser kommer de involverede elever til gode, men da interne evalueringer af undervisningen ikke er ordentlig implementeret og læreren har definitionsmagten, kan deres stemmer ikke rigtig høres. Lærerne *giver* karakterer og elever *modtager* dem og i denne sætning ligger forklaringen herpå synlig for alle.

## Subjekspositions muligheder for elever

Det spændende ved at forstå karaktergivning som en del af en diskursiv praksis er den adgang, dette giver til at udtale sig om muligheder for subjekspositioneringer. Subjekterne er her eleverne, der i nogle lærerinterview omtales som de unge eller blot som mennesker. Positioneringerne sker via generering af kompetenceregimer i praksisfællesskaberne. Fælles for alle kompetenceregimerne er handletvang i forhold til at skulle forholde participation og fortolkninger af reifikation (fx lærebøger) til de evalueringskriterier, der ligger indbygget i karakterskalaen. Skalaens trin markerer også grænsen mellem egnet og ikke-egnet. Dette standardiseringsværktøj er fælleseje, men det er uklart om standardiseringen eller objektiveringen gælder vurdering af faglige, sociale eller personlige kompetencer.

Det, der nu står klart, er, at alle tre kompetencer konkret bliver vurderet eller sættes i spil ved karaktergivningsprocesser. Relateres dette til subjekspositions muligheder, udvides mulighedsrummet med komponenterne sociale og personlige kompetencer. Som påvist er den herskende diskurs omkring faglighed parametrene begavelse og flid, hvor begavelse står stærkest. Flid er en personlig kompetence, og som sådan har positionering via flid været en mulighed gennem hele perioden. Sociale kompetencer som at kunne tage ansvar og kunne samarbejde er nye aktuelle positionerings muligheder, hvilket konkret er påvist igennem min undersøgelse af virksomme evalueringskriterier. Den personlige kompetence at kunne gøre sig synlig og være en aktiv verbal deltager i undervisningen overskygger helt alle andre positionerings muligheder på det niveau i undersøgelsen, jeg har kaldt den refleksive praksis, det vil sige aktørernes refleksioner over vurderingsprocesser i praksis.

Performance opfattes af elever som en væsentlig kompetence og dermed udgør færdigheden nye subjektspositioneringsmuligheder. På det niveau jeg har kaldt den praktiske refleksivitet, betyder aktiv deltagelse meget som omdrejningspunkt for positionering. Hvis en elev ønsker at opnå en bedre karakter, er vejen frem først og fremmest at sige noget mere, hvilket afspejler lærernes råd i den forbindelse. For at være på den rigtige side af dumpegrænsen er dette en nødvendighed, med mindre participationen i undervisningens skriftlige discipliner kan opveje manglerne. Dette omfatter delvist også synlig notatagning i undervisningen og et åbent kropssprog. En anden betingelse for at sikre sig mod udgrænsning er fremmøde, som ikke kun reguleres via regelsættet om max.10 % fravær, men også spiller en dynamisk rolle i karaktergivningsprocesserne. Et sjusket fremmøde- og afleveringsmønster kan således blive konverteret til dårlige karakterer, hvilket viser, at regelsættene i praksis understøtter hinanden og i praksis belægges med stor opdragelsesmæssig værdi.

I det nedenstående har jeg samlet nogle af de diskurser, eleverne knytter kriterier til og følgende anser som positioneringsmuligheder.

#### Evalueringskriterier som diskurser

- Opførsel: mere eller mindre god
- Disciplin: mere eller mindre god
- Talent, arv, intelligens: mere eller mindre
- Blive set/blive overset, magt/afmagt, relationelt og relativitet
- Kunnen/ikke-kunnen: Håndtering af kunnen i praksis, evaluering i praksis, selvvurdering
- Seriøst/ikke seriøst: Holdninger til arbejdet
- Forstå/ ikke forstå: Håndtering af forståelse, selvvurdering
- Retfærdighed/fair/ uretfærdighed/unfair: relativitet og relationelt
- Straf/belønning: påvirkning af egen adfærd
- Objektivisering af sig selv og sin kunnen/ subjektivisering af sig selv og sin kunnen => kunne aflæse, hvad læreren vil have

De aktuelle diskurser bærer i sig de gamle, men der er også nye undervejs. Aktiv synlig verbal deltagelse er den, der fylder mest, men denne knytter sig ikke kun til begavelse/flid parameteret, men til et parameter angående udvikling af sociale og personlige kompetencer.

Læseplansudvalget efterlyste i sin tid selvstændig tænkning, medmenneskelighed som ansvar over for samfund og svagere stillede, international orientering samt kritisk stillingtagen til stoffet og autoriteter. Disse krav og forventninger var som påvist knyttet til to forskellige sæt af ideer: en evolutionær biologisk og en politisk.

Disse eksisterer stadig, men udfyldes og konkretiseres af mere personlige værdier hos lærere og elever. Således efterlyser en lærer diskussioner og elever, der tør vende ting på hovedet. En anden betragter gymnasiet som et væksthus og har offensivt påtaget sig rollen som den ansvarsfulde voksne over for en gruppe unge mennesker i en rivende udvikling. Så det medmenneskelige aspekt med at tage ansvar for svagere stillede kan opleves som levende sociale processer. De personlige værdier hos lærerne afsætter subjektpositioneringsmuligheder, der ikke kan fanges gennem analyser af programmatisk tekst, men derimod kan opfanges af elever med antennerne ude. Udvikling eller færdigheder i bruge antenner har jeg i boksen kaldt objektivering af egen kunnen, hvilket forudsætter, at eleven kan se sig selv med lærerens øjne og samtidig formår at afkode, hvad det er, denne lærer forventer og sætter pris på. Det har måske også tidligere i praksis været en positioneringsmulighed, men undersøgelsen her dokumenterer, at det aktuelt klart forholder sig således.

## 4.5. Refleksion over teoriramme og dataindsamling

I dette afsnit vil jeg reflektere over sammenhænge mellem de teoretiske overvejelser og den foreliggende datamængde. Afhandlingen behandler to store empirisamlinger. En historisk og en aktuel. Sammenhængen her imellem er skabt ved at lade fremanalyserede diskurser om karaktergivning og den gode elev danne springbræt for analyser af de aktuelle empiriske data. Den historiske undersøgelser er primært foretaget med inspiration fra diskursteori og traditionel kildegranskning, mens de aktuelle data foruden det diskursteoretiske er analyseret med inspiration fra Wengers praksisteori samt væsentlige pointer inden for evaluering som viden-skab. Jeg vil ikke her kommentere den historiske undersøgelse yderligere, men koncentrere mig om den aktuel empiriske undersøgelse.



Den er designet således at samtlige evalueringsanledninger, der kan knyttes til karaktergivning er belyst med selvstændige data. Den eneste undtagelse herfra er forældremøder, der kun er behandlet som anden iagttagelse. Forældremøderne viste sig i processen at have en historisk dimension der i højere grad end deres nytteværdi som kommunikation af og om karakterer kan fremhæves. Der er således påvist en sammenhæng mellem politikernes ønske om udbredelse af viden om og demokratisering af uddannelsessystemet og forældremødernes oprindelse. I 80'erne og 90'erne undergår forældremøderne forandringer der matcher tendenser i moderniseringen af den offentlige sektor. En forandring der kan beskrives som udviklingen fra borger til bruger. Møderne mister potentielt eksistensberettigelse, idet flertallet af forældregenerationen ikke længere har behov for at lære gymnasiekulturen at kende, da de selv har en studentereksamen eller noget tilsvarende.

Forskningsinterviewene er den væsentligste datasamling. For at højne validiteten er alle respondenterne samtidig observeret i en undervisningspraksis. Interviewguiden afspejler de teoretiske overvejelser gennem fire fokuspunkter.

Det første hovedpunkt – hvem er du – knytter sig til Wengers identitetsbegreb samt Bourdieus habitusbegreb. Dette gælder både undervisere og elever. For lærernes vedkommende er det spændende at iagttage, hvorledes de historisk betingede diskussioner af uddannelse og karaktergivning præger individuelle håndteringer af karaktergivningsprocesser. Muligheder for nuancering i disse svarrunder skabes via begreberne summativ og formativ evaluering, idet disse afspejler opfattelser af karakterer som nogen ved siden af læreprocesser og/eller som en del af læreprocesserne. For både elevens og læreres vedkommende gælder det at personlige værdier kan knyttes til opfattelser af karaktergivning og på den måde fremstår karakterer som situerede og subjektive.

Det andet fokuspunkt drejer sig for undervisernes vedkommende om evalueringskriterier og bedømmelsesgrundlag, og tilsvarende for elevernes vedkommende opfattelser af, hvordan lærere skaber et bedømmelsesgrundlag og af, hvilke evalueringskriterier der er i omløb. Elevernes opfattelser af, hvilken andel de selv har i karaktererne er her vigtig, idet nuancer her afspejler formativ og summativ evaluering. I det øjeblik eleverne oplever selv at kunne påvirke karaktererne er der tale om en formativ anvendelse. Det er værd at bemærke, at dette ikke besvarer spørgsmålet om, hvad det evalueres med karaktererne, men blot om dette noget kan påvirkes eller ej. For undervisernes vedkommende er kriterier tæt forbundet med bedømmelsesgrundlag og pædagogik. Den handletvang lærerne er underlagt betinget dette. Netop på dette punkt rummer materialet store variationer, der bliver kædet sammen med re-

spondenterne egne biografier og grundlæggende (diskursive) opfattelser af karaktergivning og undervisning. Herunder lærernes opfattelse af karaktergivningens sociale og personlige implikationer og konsekvenser. Kriterierne er udtryk for den væsentligste del af det enkelte praksisfællesskabs kompetenceregime og elevernes efterfølgende refleksioner over disse (som de har aflæst dem) udgør råstof til optegning af individuelle deltagerbaner. Bl.a. har den enkelte undervisers personlige stil med hensyn til karaktergivning indflydelse på formning af deltagerbaner.

Det tredje fokuspunkt drejer sig om opfattelser af karakterernes funktion og formål. Den tidligere forskning i karaktergivning har inspireret til at stille spørgsmål ud fra fire funktioner. Det drejer sig om disciplinering, motivering, information og differentiering. Denne ide måtte jeg dog opgive ved interviewene med eleverne, da det krævede så mange forklaringer af, hvad begreberne står for. Her blev standardspørgsmålet i stedet: 'Hvorfor tror du at I får karakterer tre gange om året'? For lærernes vedkommende fungerede det derimod efter hensigten, idet udpegningen af hovedfunktion kan forbindes med resultater af den historiske undersøgelse. Således fylder differentiering mest hos den gruppe lærere, der var unge i 70'erne. Under dette fokuspunkt behandles det vigtigere spørgsmål om forholdet mellem undervisning, vejledning og evaluering. Dette knyttes direkte til problemformuleringen: hvordan er vægtningen mellem summativ og formativ evaluering i praksis. Dertil kommer undersøgelsen af målorienteret og normorienteret anvendelse af skalaen. Hvor praksisfællesskabets kompetenceregime potentielt danner norm.

Det fjerde fokuspunkt drejer sig om kommunikation om karakterer og her udgør også observationer af evalueringssamtaler en datasamling. Elevernes indbyrdes kommunikation om karakterer tolkes med afsæt i teorien om praksisfællesskaber, idet disse samtaler antages at udgøre en del af forhandlingen af kompetenceregimer. Her forhandles og udveksles erfaringer om hvilke kriterier den enkelte lærer anvender i et bestemt fag. Lærersamlinger og forældremøder er ligeledes anledninger, hvor der kommunikeres med afsæt i karakterer. Lærersamlingerne, der er lukkede og hemmelige, fungerer som en organisatorisk ramme om forhandling af dominerende diskurser om den gode elev og fag.

## Som man råber i skoven får man svar

For at kunne analysere de empiriske datamængder er det nødvendigt at skabe distance mellem datamængden og forskeren. Distancen er skabt via teoriafsæt og triangulering. Videnskabelige begreber fungerer i analyserne som styremekanismer. Faren opstår når de selv samme begreber også danner udgangspunkt for det, der spørges til og iagttages i feltet. Derfor er interviewguiden udformet løst og har i praksis kunne opfange vinkler og nuancer, som hverken mine praksiserfaringer eller teoretiske overvejelser havde indfanget på forhånd.

Men, hvor stærke har grundbegreberne så været til at analysere de indsamlede data? Overordnet fungerer teorien om praksisfællesskaber og udviklingen i en sådan løst afgrænset social enhed efter hensigten. Idet denne blot har været at få mulighed for at analysere karaktergivningsprocesser på et kollektivt niveau. Dette modsvarer af både elev- og lærererfaringer med at klassen præger disse processer. Det er ikke ligegyldigt, hvordan klassen er fagligt eller socialt. Af de mange forskellige begreber Wenger udvikler har kun få kunne anvendes i denne afhandling. Her skal nævnes de vigtigste. Reifikation og participation samt kompetenceregimer og identitet. Idet karakterskalaen defineres som en reifikation (der følges bagud i tid) forudser teorien, at karaktergivning for at kunne levere råstof til forhandling af mening i konteksten må følges af participation. Dette udgør det vigtigste analytiske greb, da forskelle i opfattelse af karakterernes betydning nu kan gøres op i forskellige måder at participere på. Dette gælder både for lærere og elever. Det teoretiske fundament kan ikke opfange, hvorfor de muligheder for orden der eksisterer kan opstå. Kan ikke svare på, hvilke overordnede betingelse, der gør sig gældende. Nu er det ikke nødvendigt med et sådant forklaringsniveau for at besvare problemformuleringen, men det er naturligvis vigtigt. Her kommer Bourdieus praktikteori ind i billedet. Om dette teoretiske udgangspunkt havde været vægtet højere havde det betydet andre datasamlinger. Fx ville en spørgeskemaundersøgelse af elevernes og lærernes kulturelle miljø uden for skolen have været vigtig. Deltagerbaner ville været erstattet af dualitet mellem position og disposition, hvilket ville kræve mere detaljerede observationer af undervisningssituationer, hvor disse positioneringer sker på mangfoldige måder. Jeg skulle ligeledes havde været tættere på den enkeltes biografi og have haft adgang til viden om, hvordan studenterne havde prioriteret år frem i tiden og hvorfor.

## Noter

<sup>1</sup> Håkan Andersson: *Varför betyg?* s. 16 Studentlitteratur. 1999

<sup>2</sup> Se citatet fra Finn Holten Hansen

<sup>3</sup> Den gældende

<sup>4</sup> Eneste ændring i 13 skalaen siden 1963

<sup>5</sup> Peter L. Berger og Thomas Luckmann: *Den samfundsskabte virkelighed*. 1966 og Etienne Wenger: *Communities of practice*. 2000

<sup>6</sup> Litteraturen vrimler med eksempler på oplevelser af magtmisbrug og afmagtsfølelser, men det kan ikke rigtig dokumenteres videnskabeligt.

<sup>7</sup> Peter L. Berger og Thomas Luckmann: *Den samfundsskabte virkelighed*. Danmark. 2.oplag. 1992

<sup>8</sup> Ibid. s. 99 og 200

<sup>9</sup> Bånd nr. 18 og bånd nr. 19

<sup>10</sup> Alle fra bånd nr. 19 – Lærerforsamling 2

<sup>11</sup> Jf. Peter Dahler-Larsen: *De 7 evalueringsformer fra DL: "Vi lærer for livet – hele livet"*. 1999

<sup>12</sup> Dreng, høj, 2.g. bånd nr. 29

<sup>13</sup> I folkeskolens formålsparagraf er samarbejdet med forældrene formuleres som et must (1993)

<sup>14</sup> Kvindelig lærer bånd nr. 12

<sup>15</sup> Mandlig lærer bånd nr. 17

<sup>16</sup> Mandlig lærer. Bånd nr. 8

<sup>17</sup> mandlig lærer bånd nr. 4

<sup>18</sup> Ingen af de elever jeg interviewede havde erfaringer med vidnesbyrd

<sup>19</sup> Mandlig lærer bånd nr. 17

<sup>20</sup> mandlig lærer bånd nr. 2

<sup>21</sup> mandlig lærer bånd nr. 15

<sup>22</sup> kvindelig lærer, bånd nr. 14

<sup>23</sup> kvindelig lærer, bånd nr. 12

<sup>24</sup> mandlig lærer, bånd nr. 2

<sup>25</sup> Kvindelig lærer bånd nr. 5

<sup>26</sup> Kvindelig lærer, bånd nr. 5

<sup>27</sup> Se interviewguide bilag 1+2

<sup>28</sup> mandlig lærer bånd nr. 11

<sup>29</sup> mandlig lærer, bånd nr. 11

<sup>30</sup> feltnoter, bog 1

- <sup>31</sup> mandlig lærer, bånd nr. 11
- <sup>32</sup> bånd nr.22
- <sup>33</sup> mandlig lærer, bånd nr.11
- <sup>34</sup> mandlig lærer, bånd nr. 11
- <sup>35</sup> Klassen havde over 9 i gennemsnit
- <sup>36</sup> Jævnfør afsnit om evalueringssamtalerne
- <sup>37</sup> mandlig lærer bånd nr. 15
- <sup>38</sup> se afsnit om evalueringsteoretisk analyse
- <sup>39</sup> samme
- <sup>40</sup> mandlig lærer bånd nr.1
- <sup>41</sup> Observationer af undervisningen. Feltnoter bog 2
- <sup>42</sup> Mandlig lærer, bånd nr. 2
- <sup>43</sup> det gælder de fleste af de interviewede lærere
- <sup>44</sup> Kvindelig lærer, bånd nr. 12
- <sup>45</sup> samme
- <sup>46</sup> samme
- <sup>47</sup> samme
- <sup>48</sup> Feltnoter bog nr.1
- <sup>49</sup> samme

## 5. Konklusion

Den væsentligste problemstilling i afhandlingen drejer sig om forholdet mellem summativ og formativ evaluering. Den evaluering, der her henvises til, omhandler i følge bekendtgørelses-tekster: karaktergivning som standspunktkarakterer, årskarakterer, den løbende evaluering, vejledning af den enkelte elev samt evaluering af undervisningen.

Min empiriske undersøgelse viser, at den løbende evaluering i praksis af lærere og elever i høj grad opfattes som den løbende *karaktergivning*. Derfor bliver det vigtigt, for at svare på den rejste problemstilling omkring forståelse af den aktuelle vægning af evalueringsformerne, at få belyst og vurderet, hvorvidt løbende *karaktergivning i praksis* fungerer som summativ og/eller formativ evaluering. Den løbende evaluering kan også fortolkes som løbende vejledning af den enkelte elev og undervisning. Det sidstnævnte behandles som bekendt ikke i denne afhandling. Vejledning af den enkelte kan ud fra analyser af de programatiske tekster dårligt karakteriseres som summativ evaluering, idet formålet med vejledninger beskrives som optimering af elevernes lærerprocesser og tænkes som input i læreprocesser. Så det spørgsmål, der må besvares, bliver om karaktergivning i praksis af aktørerne opfattes som vejledning og/eller bedømmelse.

Min tese var da, at sameksistensen af summativ og formativ evaluering ville være ensbetydende med den summative forms dominans. [Karen Borgnakke 1996, Peter Dahler – Larsen 2001]. Per Lauvås har udtrykt denne sameksistens lidt mere poetisk:

Skillet mellom disse to hovedformene for evaluering er ikke absolut, men i praksis er det betydningsfullt. Studentene skal presentere seg selv på en best mulig måte i den summative evalueringen; det er legitimt ( dessuten klokt) å skjule sine svake sider. I formativ evaluering er det det modsatte som gjelder. Studentene skal vide fram *alle* sider, og det er svakhetene som naturlig vil stå i fokus fordi det er svakhetene studentene må arbeide med å utvikle fram til den summative evalueringen. Den formative evalueringen er en intervensjon i studentenes læringsprocess som studentene skal ha nytte av i sitt videre forløp.<sup>1</sup>

En væsentlig forskel på den summative og formative evalueringens anvendelse ligger netop i forskelle på de informationer, metoderne frembringer. Ved den summative evaluering viser

eleven sig fra sin bedste side og skjuler bevidst og ubevidst sine svage sider. Det modsatte gør sig gældende for den formative evaluering – her er det nødvendigt, at eleven åbenbarer og fortæller om sine svage sider, og om det vedkommende ikke forstår eller er gået i stå med. Dette indebærer, at eleven har tillid til, at ærlighed ikke kommer hans eller hendes omdømme til skade, og det kræver desuden en vis selvrefleksivitet, hvor egen andel i udbyttet af læreprocesserne medtænkes. Men tilbage til, om karaktergivning i praksis af aktørerne opfattes som den væsentligste aktivitet under betegnelsen den løbende evaluering.

Undersøgelsen viser klart, at standpunktskarakterer og årskarakterer af aktørerne opfattes som den løbende evaluering. Karaktererne følges ofte op af en samtale mellem lærer og elev, og disse benævnes i skolehverdagen som karaktersamtaler. Derimod smelter vejledning og undervisningen sammen, hvorfor vejledning typisk ydes som feedback til præstationer på klassen og i forbindelse med skriftlige afleveringer. Så spørgsmålet bliver, om karaktergivningen i praksis med de tilknyttede vurderings- og fortolkningsprocesser af aktørerne betragtes som processer, der afstedkommer skabelsen af nye læringsrum, hvor elever bl.a. via åbenhed om egne faglige svagheder mødes af en tilsvarende imødekommenhed hos lærerne til at give konstruktiv faglig feedback.

Det har vist sig, at karaktererne i sig selv opfattes som en feedback på præstationer – en feedback, der gives som en helhedsbedømmelse af præstationer. Kan elever og lærere lære noget af at udforme og modtage sådan en type feedback? Hvis der kan svares bekræftende på det, glider karaktergivning betragtet som en evalueringsform over i den formative evalueringsdomæne. Og som det fremgik af den evalueringssteoretiske analyse, lærer både elever og lærere noget af deltage i karaktergivningsprocesser.

Lærerne lærer at give karakterer på en sådan måde, at fordelingen af karaktererne svarer nogenlunde til elevernes opfattelse af, hvordan de skal fordeles. Læreren lærer også at håndtere ukonstruktivt brok, frustrationer, sladder og forhandling. Men samtidig lærer læreren at håndtere den objektivisering af elevpræstationer og elever, der er karaktersystemets særkende. Karaktergivningen er den onde del, som en af de interviewede lærer fortæller. Her skabes distancen mellem lærer og elev, og lærerens definitionsmagt bliver tydelig. Bemærkninger som: “hun er et typisk 7 - tal” vidner om den sammenblanding, der sker i lærerens hoved, hvor vurderingen afspejler vurdering af såvel faglige, sociale og personlige kompetencer eller præstationer. Læreren lærer i praksis at sammensætte mange små indtryk af en elev til en helhedsvurdering, der med jævne mellemrum kan udtrykkes symbolsk i et tal. Som det fremgik af analyserne af de faglige kodificeringer, er det svært, for ikke at sige næsten

umuligt, at udkrystallisere sådanne. Jeg fandt evalueringskriterier, der knytter sig mere til fx sprogindlæring end til matematikundervisning, men samtidig fandt jeg flere så generelle kriterier, at de kan gælde alle fag. Herfra undtagen billedkunst, som arbejder med mere individorienterede kriterier.

Eleverne lærer at blive bedømt – at få karakterer og de får erfaringer med at deres præstationer kan vurderes udefra. De lærer samtidig, at egen opfattelse af kunnen og færdigheder ikke spiller nogen væsentlig rolle. I hvert fald kun relativt, altså ved sammenligninger med andre elever i klassen. Disse sammenligninger betragter jeg som elevers forsøg på at blive klogere på, hvilke kriterier skolearbejder vurderes ved hjælp af i konkrete sammenhænge. For som en elev siger<sup>2</sup>:

..... den eneste måde man kan finde ud af om det er rimeligt eller noget er ved at sammenligne med, hvad de andre har fået og ved at vurdere sig selv i forhold til andre.... Hvis de fortæller mig, hvad de har fået at vide af læreren – sådan tænke .. hvordan har de fundet ud af det, fordi det virker som om de har svært ved at overskue alle de elever de har – og det kan jeg godt forstå, men det kan være svært for en elev at forstå da man jo kun har en lærer i et fag og mener at ens lærer må kende en temmelig godt eller lægge mærke til alt hvad man siger....

Objektivering lærer eleverne at iagttage sig selv udefra – med lærernes øjne. I bedste fald afstedkommer det ændringer i opførsel, så den bliver bedre tilpasset det, eleven tror læreren efterlyser, i hvert fald som intention. I værste fald afstedkommer det en laden-stå-til, da den udefrakommende vurdering enten ikke kan matches med selvvurderingen, eller eleven føler sig magtesløs, idet vedkommende ikke forstår, hvad, der befordrer den givne bedømmelse, og derfor ikke ved noget som helst om, hvad han eller hun skal gøre for at ændre på lærerens opfattelse af deres præstationer.

Først og fremmest opfattes karaktererne som kommentarer til opførsel. Jeg fandt at eleverne havde fire kategorier af kriterier: aktiv deltagelse og andre socialiseringstemaer, faktabetonet viden, kvaliteten af det, man har lært samt færdigheder i performance. Karaktergivningens dynamiske kræfter ligger i, at karaktererne kan og bliver opfattet som straf og belønning for god eller mindre god opførsel. Sådan som virkeligheden bliver konstrueret gennem disse forestillinger, hænger karaktergivningens formative kræfter sammen med en



bestemt fortolkning af disse meddelelser. Nemlig at de kan føre til justeringer af opførelse (flid, deltagelse, performance), som så igen kan føre til forbedringer af læringsudbyttet.

Den grundlæggende antagelse, denne konstruktion af virkeligheden hviler på, er en opfattelse af elever som pr. definition dovne eller umodne. Eller det modsatte. Men det er jo ikke altid, det er flid, performance eller i det hele taget personlige og sociale kompetencer, der skal ændres, men netop den måde, eleven arbejder med faget på. Hvordan og hvor skal eleven så lære faget og dets metoder? I undervisningen naturligvis, men i det omfang feedbackprocesserne også i undervisningen drejer sig om ros og ris, vil dette rum tilnærmelsesvis også være et sted, hvor faglige svagheder ikke gøres bevidst synlige og tilgængelige for input fra en lærer. Under alle omstændigheder vil faglighed blive fremstillet inden for en forståelsesramme, der kan udsige noget om svag eller stærk faglighed.

At undersøge og blive klogere på noget i fællesskab indebærer, at alles bidrag taget seriøst og gøres fælles, mens standardiseringen af viden udnævner et sted, hvorfra vurderinger af viden kan iagttages. Dette iagttagelsespunkt er i institutionel kontekst lærerens bord i bred betydning. Standardiseringens konkrete praksisformer håndteres af læreren, der som en del af sin embedsudførelsen har pligt til at bedømme elevers kunnen og færdigheder.

Dette kan måske forklare, at eleverne bestemmer forhold til fag som nærmest personlige egenskaber eller skæbne. Som noget uforanderligt. Bemærkninger som "Det har aldrig rigtig været mig" vidner om en sådan sammensmeltning. Dermed reducerer eleven selv mulighederne for at blive klogere på et fag. Det formative element knytter sig som konsekvens heraf til opførelse, og karakteren opfattes da som en anerkendelse eller bekræftelse på, at den måde man er elev på, svarer til forventninger, der stilles, eller det modsatte. I 70'erne blev dette kaldt disciplinering. Det nye indhold i disciplineringen set i forhold til 70'erne er den vægt, eleverne mener, lærerne tillægger færdigheder i performance.

Karaktererne opfattes af eleverne som en dom – hvilket peger på karakterer som summativ evaluering. Samtidig opfattes karaktererne som noget, der først og fremmest fælder en dom over opførelse og performance, hvilket betyder, at skal en karakter ændres, vil eleven satse på at lave mere, sige mere og blive mere synlig i det hele taget. Det blotte faktum, at eleverne tænker i forandringer på baggrund af karakterer, peger på en formativ evaluering-anvendelse. At det så i elevernes opfattelse ikke primært er faglig kunnen, der bedømmes, og derfor det, der må arbejdes med på nye måder, vil nok være en overraskelse for mange lærere. For at nuancere dette er det påkrævet at nævne, at eleverne ikke opfatter karaktererne som

så personlige, at det berører opfattelse af identitet og selvværd, men at elever skelner mellem at være et ungt menneske uden for skolen og en elev inden for skolen. Så karaktererne hæftes på jeget i rollen som elev.

Den historiske undersøgelse viste, at 13-skalaens konkrete udseende tog farve af den gamle ørstedeske skala ved at opretholde tre karakterer under dumpegrænsen. Men ved 13-reglens bortfald og fastsættelse af dumpegrænsen til et rent 6 tal forsvandt intertekstualiteten til den ørstedeske skala. Den historiske undersøgelse viste også, at skalaen fra begyndelsen var udformet således, at det ville være muligt at anvende karaktergivningen pædagogisk. Så en lærer kan give lidt mindre eller mere end det fortjente for hhv. at opmuntre eller straffe en elev. Men allerede på karakterudvalgets møder blev det problematiseret, om det er muligt at give så nuancerede vurderinger af elevpræstationer, som de mange trin lader forstå. Det væsentligste brud på datidens opfattelse af karaktergivning drejer sig om opfattelse af faglighed.

Diskursanalysen af dele af "Det nye Gymnasium" viste at læseplansudvalget tænkte visionært ved at stille forventninger om elever, der kunne tænke selv og tænke kritisk. Den blinde lydighed og autoritetstro var ikke længere dyder, der stod stærkt i den politiske diskurs. Dette afspejler sig i skolehverdagen som kravet om, at elever skulle kunne mere og andet end blot reproduktion af pensa. Elevens egne refleksioner og selvstændige behandling af et stof skulle honoreres, hvilket reflekteres i den nye skalas øverste trin. Læseplanudvalget og senere Folketinget formulerer hermed ønsker om, at de unge opdrages til ansvarsfulde og aktive deltagere i et demokratisk samfund. Dette begrundes også indførelse af samfundsfag. Der tages samtidig et opgør med selvtilstrækkeligheden i det nordiske og nationale paradigme, der viser tilbage til en verdensorden før verdenskrigen. Danmarks nye orientering mod USA og Vesteuropa afspejler sig i læseplanudvalgets arbejde som krav om indførelse af nye moderne sprogfag på bekostning af de klassiske sprog. Men også skolens hverdag tænkes der på. Forældremøder og kulturelle arrangementer på gymnasierne bliver anskuet som kultur-møder, der kan fremme integration af unge fra intelligensreserven.

Den bærende tanke i læseplansudvalget vil jeg karakterisere som filantropi, idet der lægges stor vægt på, at de unge, der har evnerne, også har forpligtelsen. Til at støtte de svagere – det være sig borgere eller lande. Samtidig induceres den dominerende diskurs om vurdering af elever, nemlig evner og ansvarlighed. Men hvordan kan evner og 13 - skalaen ses i forlængelse af hinanden? Her kommer antagelser om den gauske kurves udsagnskraft om spredning af evner til at fungere som bindeled. Karaktergivningen kommer til at dreje sig om at finde frem til, hvilke elever, der er placeret hvor på skalaen. I den forståelse kan ikke alle

få gode karakterer eller dårlige for den sags skyld. Ansvar for det konkrete udfald af differentieringen lægges på moder natur eller kulturelle forskelle. Differentieringen er allerede sket – den er givet, og det bliver efterfølgende lærerens opgave, sagt lidt forsimplet, at få sat navn på, hvem der er placeret hvor på kurven.

Som nævnt anskuer jeg karaktererne som flydende betegnere, hvilket er ensbetydende med, at kriterier for de forskellige trin på skalaen er konstrueret således, at de kan opsuge og mediere skiftende værdier i det historiske forløb. Dette levner også plads til, at læreres personlige værdier kan spille en rolle. Dette kan forklare, hvorfor en karakterskala har så lang en levetid. Det billede, jeg har i hovedet, er en fast kerne – som er selve spredningen – med skiftende værdier, der roterer omkring denne kerne. Om værdierne angår faglighed og/eller sociale og personlige kompetencer er underordnet, hvis blot vurderingerne kan foretages, således at der sker en differentiering.

Et tilsyneladende brud på denne tangeang repræsenteres i den målorienterede anvendelse af en skala. Men der er kun tilsyneladende, idet målene for undervisningen i en vis udstrækning lader sig standardisere. Så karaktererne kommer til at udtrykke vurderinger af relative afstande mellem elevens kunnen og de formulerede mål og ikke længere relative afstande mellem eleverne indbyrdes. Undervisningsmål har siden første halvdel af 70'erne gjort sig gældende i den pædagogiske forskning og praksis i en matrix, der følger principperne i den bloomske taksonomi. Taksonomien er således der nye standardiseringsredskab.

Min empiriske undersøgelse af aktuelle forhold i gymnasieskolen bevidner taksonomiens udbredelse og betydning som omdrejningspunkt for forhandling af mening. Overraskende var det dog, at taksonomien ikke oprindeligt havde inspireret 13 - skalaens fædre<sup>3</sup>, men først er blevet indlejret i forståelsen og fortolkningen af skalaen igennem inspiration fra forskning og praksis langt senere. Det betyder, at evner eller begavelse nu har fået en ramme, hvori de kan beskrives. Formuleringer som: 'hun kan ikke abstrahere' eller det modsatte: 'hun tænker så konkret' kan illustrere dette. Så lærerne vurderer ikke længere noget generelt som begavelse, men elevens færdigheder som noget, der kan rubriceres som redegørende, analyserende, fortolkende og perspektiverende. Som min undersøgelse af de herskende diskurser i det almene gymnasium viste, styrker taksonomien den dominerende diskurs om elevpræstationers differentiering og udfordrer den ikke. Taksonomien legitimerer nu, hvad begavelse førhen gjorde. Den udmærker sig ved sin evne til at kunne differentiere mellem præstationer.

Som det fremgik af mine analyseresultater, er der noget selvreferentielt over den måde, taksonomien anvendes på. Ved fx at lave prøver, hvis spørgsmål er formuleret, så de følger trinnene i taksonomien og lade eleverne selv vælge spørgsmål ud til besvarelse, laver læreren samtidig en blindtest på, hvem af dem, der behersker denne kodificering af kundskabsstrukturer. Også prøver, der fx indeholder 10 spørgsmål med progression fra et rent vidensreproducerende niveau til spørgsmål, hvor svarene indebærer større grad af refleksioner og perspektivering af stof, fungerer selvreferentielt. Lad mig skære det ud i pap. Undervisningens retorik og måske strukturering og planlægning følger grundskabelonen: simpelt (vidensniveau) – avanceret (forståelse, anvendelse) – mere avanceret (analyse og fortolkning) for at ende på det sværeste trin, nemlig perspektivering. Denne skabelon anvendes også, når kunnen og færdigheder skal testes, så det drejer sig om, som elev, at få øje på denne skabelon, idet vurderinger foretages inden for rammerne af den. Standardiseringen og det selvreferentielle består da i, at alt, der ikke kan rubriceres inden for denne ramme potentielt udgrænses. Dette reflekteres i de forskelle, jeg fandt, mellem de 'høje' og 'lave' elevers opfattelser af, hvordan karaktererne bliver til. De 'høje' har langt flere refleksioner over taksonomiens betydning end de 'lave' – så det er måske det tætteste, vi kan komme på at udpege en kode, der medierer værdier fra system til aktør og omvendt. Matchet mellem læseplanudvalget ønsker for fremtiden om unge, der vil tage ansvar og tænke selvstændigt, endog kritisk, og eftertidens stadig stigende markering af nødvendigheden heraf er påfaldende. Modernitetens forventninger om selvrefleksivitet med færdigheder i selv vurdering som en del af det har dog endnu ikke fundet en særlig stor plads.

Eleverne opfatter karakterer som både skæbne og selvpåført lidelse eller glæde. Både som noget, de står magtesløse overfor, og som de selv kan påvirke. Elevinterviewene viste med få undtagelser, at eleverne påskønner karaktersystemet, for som mange siger: "det er rart at få at vide, hvor man står". Denne holdning skal forstås på baggrund af eksamenssystemet, som denne afhandling har afgrænset sig fra at behandle særskilt. Det er rart at vide hvor man står *før* den yderste dag. Så kan man ideelt set rette op tingene inden da og måske kompensere for tidligere begåede synder. Påskønnelsen af karaktersystemet forklarer eleverne også med, at de her føler sig set. En simpel bekræftelse på, at læreren har bemærket deres tilstedeværelse i klassen og endog i en sådan grad, at vedkommende kan vurdere deres arbejde. Derfor elsker eleverne også evalueringssamtalerne. Udbyttet bliver ikke vurderet særligt højt, hvilket analyserne af samtalerne kan forklare, men selve kontakten med læreren værdsættes meget højt. Men tilbage til modernitet og selvrefleksivitet.

Som jeg før har nævnt lærer eleverne gennem den løbende karaktergivning at blive vurderet udefra og nogle lærer sig endog at se sig selv med disse lærerbriller. Alle øver sig i det. Kun en enkelt af de interviewede lærere bruger anledningen til at inddrage elevernes vurderinger af egen kunnen til at skabe modpol eller spændingsfeltets hjørner i en efterfølgende samtale om karakterer. Der viste sig sjældent uoverensstemmelser mellem lærerens vurdering og elevens vurdering udtrykt symbolsk gennem en karakter.

Om det er et udtryk for, at eleverne har lært sig at se sig selv med lærerbriller, eller om der virkelig er tale om selvsvurdering med eget udgangspunkt og slutpunkt, kan jeg ikke sige ud fra mine analyser. Derimod anser jeg elevernes store behov for og glæde ved kontakt med lærerne som et udtryk for et postmoderne behov. Postmoderne i den forstand, at den enkelte unge i højere grad end tidligere opfatter livet som deres eget projekt og ikke længere i så høj grad samfundets eller familietraditionens projekt. I en sådan individualiseret verden med et så stort ansvar for egne resultater kan det forventes, at behovet for individuel kontakt med lærerne bliver større. Jeg har observeret, hvordan elever ved enkelt formulerede tillidserklæringer, så som: 'jeg tror på dig', er gået glade og stolte fra en evalueringssamtale, selvom de fået lavere karakter end forventet.

Jeg vil nu vende tilbage til taksonomien som det nye standardiseringsredskab. Taksonomien foreskriver syntesedannelse og vurdering af egen viden som de øverste trin i udviklingen af kundskabsstrukturer. Det vil sige, der er tale om generering af ny viden og om vurdering af denne ny viden. Kun karakterskalaens øverste trin, 13, kan principielt opfange færdigheder på dette niveau, men jeg vil hævde, at videnssamfundet vil komme til at lægge en stigende vægt på denne færdighed. En forudsætning for at tanker og ideer kan udvikle sig kreativt i et praksisfællesskab er, at kompetenceregimer tæller en færdighed med som en genkendelig og anerkendt kompetence. Heroverfor står lange traditioner for at iscenesætte faglighed inden for en forståelsesramme af god og dårlig faglighed eller rigtige og forkerte svar. Karaktersystemet er med til at legitimere og understøtte denne opfattelse af faglighed.

Karakterskalaens styrke som reifikation af vurderinger modsvares ideelt set af deltagelse. Reifikation og participation optræder som en dualitet, hvilket betyder at deltagelse uden vurdering ikke giver anledning til forhandling af mening. Tilsvarende giver vurdering uden deltagelse ej heller anledning til forhandling af mening. Hvis jeg bruger dette parameter som vurderingskriterium til at vurdere karakterskalaens styrke, er svaret enkelt: skala og ka-

raktersystem står stærkt. Meget stærkt. Der skabes uafslædt anledninger, hvor meningsforhandling roterer omkring karakterer.

Der, hvor karaktererne ikke giver mening, hverken for den, der modtager eller den, der giver, er de situationer, hvor eleven har været så lidt deltagende (fraværende) enten fysisk eller psykisk, at læreren har vanskeligheder med at legitimere en karakter. Dette problem er tilbagevendende ved lærerforsamlingsmøder, hvor rektor til tider må medgive læreren, at der ikke er grundlag for at give en karakter. Dette er i sådanne tilfælde, hvor eleven har overskredet de tilladte normer for fremmøde og derfor står over for at ændre status fra elev til elev på særlige vilkår. Men eleven kan også være lige inden for rammerne af det tilladte og derfor stå på sin ret til at blive vurderet. Som jeg har gjort rede for understøtter udgrænsningsbestemmelserne hinanden, idet stort fravær næsten pr. definition giver dårlige karakterer. Karakteren mangler i sådanne tilfælde et grundlag og giver ikke anledning til forhandling af mening.

Det samme gælder, hvor læreren har været meget fraværende eller måske har for meget at lave, så eleverne ikke kan huskes fra hinanden. Her er det lærerens manglende deltagelse, der skaber ubalancen. Karakterer, der bliver modtaget i en sådan situation, giver anledning til forhandling af mening – men til forhandling af meningen med karakterer og ikke som ønsket, forhandling af mening om, hvad det drejer sig om i det givne praksisfællesskab. En version af det sidste fandt jeg, hvor læreren havde omlagt klasseundervisningen til mere deltagerstyret differentieret undervisning, hvor den pågældende lærer samtidig slipper den synlige tæthed til eleverne, der nok deltager i læreprocesser, men i læreprocesser der af eleverne opfattes som usynlige for lærerens blik. Eleven, der fortalte om dette syntes ikke, hun havde lært noget nyt, så hvordan kunne hendes karakter have ændret sig til? Hun kunne da ikke været blevet dårligere til noget hun engang var blevet vurderet til at kunne. Eksemplet viser et typisk dilemma for en lærer: Både at skulle kunne mestre nye undervisningsprincipper og samtidig opretholde rutiner, der sikrer et *synligt* bedømmelsesgrundlag. En offensiv anvendelse af formative evalueringsteknikker ville sikkert have gjort disse differentierede læreprocesser bedre, men den fleksibilitet er der ikke indbygget i det nuværende system.

Hvis participationen har overvægt i forhold til reifikation kan det også give anledning til tomhed. Da giver karaktererne ikke anledning til forhandling af mening om indholdet i dette specifikke kompetenceregime. Et eksempel herpå er den elev, der har knoklet med et fag for bevidst at prøve at hæve karakteren, men at dette så ikke sker. Hun føler virkelig, at hun har gjort fremskridt. Når karakteren så endnu engang havner det samme sted, kan det

også være lige meget – eller sagt på en anden måde – karakteren kan ikke anvendes til at blive klogere på, hvad der efterspørges og mister den sin dynamiske kraft.

Karaktererne medierer mere end blot bedømmelse af faglighed, hvilket skulle være fremgået på nuværende tidspunkt. De medierer i lige så høj grad bedømmelse af sociale og personlige kompetencer, men allermost medierer de en lærers vurdering af elevs begavelse og flid. Karaktererne påvirker desuden også arbejdsmiljøet i praksisfællesskabet og anvendes bevidst og ubevidst som medspillere i skabelsen af et stabilt og tilgængeligt arbejdsmiljø. Som et eksempel på en bevidst brug af karakterer som medspillere i arbejdsmiljøer kan jeg nævne den erfarne lærer, der tænkte de andre deltagers reaktioner over for gode karakterer til nogle bestemte elever ind, når han giver karakterer. De må ikke forværre den socialt vanskelige situation, han opfatter de står i. Et eksempel på en ubevidst anvendelse er den lærer, der for at få arbejdsro giver de støjende og forstyrrende højere karakterer. Om det virkelig er foregået sådan, kan jeg ikke vide, men jeg ved, at elever har opfattet situationen sådan. Så på det plan er det virkeligt.

En af afhandlingens hovedpointer er, at elever for at sikre en plads i midtergruppen nødvendigvis må være aktive deltagere i timerne. Det meste anvendte udsagn om kriterier i interviewene bekræfter dette. Man skal være *verbalt* aktiv. Derfor er det mest anvendte råd til elever: Du skal sige noget mere. Netop denne vægtning af det verbalt aktive som et særligt vigtigt kriterium holder liv i forestillinger om, at kompetenceregimet efterspørger og skaber kvantitative mål.

Når eleverne formulerer utilfredshed med en given karakter, sker der ofte med henvisning til aktivitetsniveau – hvor et tidligere aktivitetsniveau bruges som udgangspunkt eller sammenligninger med andre deltagere. Presset på eleven bliver større, hvis vedkommende så samtidig tror, at hver klasse så at sige får et bestemt antal karakterer stillet til rådighed til fordeling. Den gauske kurve er stadig virksom som tankefigur.

Min empiriske undersøgelse bekræfter de vanskeligheder, der er med at adskille de forskellige anvendelsesformer i praksis. Mens den normorienterede anvendelse tager sigte på differentiering, har den målorienterede som sin hensigt at udtale sig om kvalitative kendetegn ved en elevs præstationer. Ledetråde i dette arbejde er: På hvilke måder opfylder eleven de mål, der er sat for undervisningen? Men dette kan også tænkes kvantitativt i afstande: Hvor langt fra eller hvor tæt på. Som jeg har påvist, medieres denne tænkning gennem den bloomske taksonomi og ikke gennem opstilling af konkrete faglige mål, der synligt i det of-

fentlige rum kan gøres til genstand for drøftelse og forståelse. Mål er fortsat mest noget, der står om i bekendtgørelsen, og er en lærerling.

I den historiske fortælling kan vi nu følge udviklingen i diskussionen af karakterer og evaluering fra 1958 op til i dag. Der sker et paradigmeskifte i begyndelsen af 70'erne, hvor processer kommer på linje med produkter. Dette ses i de programmatiske tekster først og fremmest ved indførslen af paragraffen om evaluering af undervisningen, hvilket sker som et led i en større ommøblering af ansvaret for læringen. Således bliver undervisningen tilgængelig for elever som noget, de kan forholde sig til og ideelt set få indflydelse på, således at undervisningens form og indhold kan tilpasses de enkelte klasser. Samtidig fratages lærerne myndigheden til at bortvise elever eller forlange, at de skal gå en klasse om. Hele skoleformens myndighed lider så at sige et knæk, da studentereksamen, som hidtil gav ret til en studieplads på de højere læreranstalter, nu kun giver ret til at *søge* optagelse. Før den tid havde lærerstaben og skoleformen garanteret kvaliteten ved undervejs at udgrænse de uegnede. Da karaktergivningsdebatten bliver politiseret i 70'erne, fremkommer et karakterudvalg nedsat af GL med det provokerende forslag helt at afskaffe standpunkts- og årskarakterer til fordel for diagnostiske prøver og selvevaluering. Det lykkedes for folkeskolen at afskaffe karakterer på de første syv grundskoletrin i 1976. Men i gymnasieskolen dør diskussionerne ud og får først mæle igen, da adgangsbegrænsningen til de videregående uddannelser er blevet sat i system, hvilket presser lærerne til en langt større årvågenhed med hensyn til karakterer end det tidligere havde været nødvendigt.

Det fokus, både pædagogiske forskere og praktiserende gymnasielærere i 70'erne satte på processernes betydning for produktet blev i løbet af 80'erne og 90'erne reduktionistisk gjort ensbetydende med, at gøre løbende evaluering, der skulle kommentere processerne, til *løbende karaktergivning*. Som jeg har påvist opfatter eleverne løbende karaktergivning dels som domme og dels som kommentarer til opførsel. Åbningen mod at gøre elevernes læreprocesser til noget med selvstændig værdi og til noget den enkelte lærer skulle tæt på blev i stedet til bestræbelser på at evaluere kvaliteten af hele skolesystemet. Så langt væk fra eleverne som muligt.

Gymnasieskolen har stort set på alle organisationsniveauer bibeholdt sit industrielle design, og til dette billede hører karaktergivningsrunder og afholdelse af lærerforsamlinger og forældremøder uden tanke på, om ressourcerne kunne have været anvendt bedre. Som jeg har påvist, virker karaktergivningspligten med dets krav om et bedømmelsesgrundlag konstitutivt tilbage på både udviklingen og kontinuitet af undervisningsformer. Opgør med det industriel-



le design kan komme til koste karaktersystemet livet i den form, vi kender i dag. Blive erstattet af en mangfoldighed af evalueringsmetoder, der principielt både kan være summative (nye eksamensformer) og formative (dialogisk vejledning, selvevaluering).

Min undersøgelse viser at karaktergivning indholdsmæssigt kan transformeres i takt med de krav og forventninger samfundet i historiens løb har formuleret til gymnasieelever. Det jeg før kaldte karakterer som flydende betegnere. Men der kan også iagttages afsmitning fra nyere evalueringsforskning, idet karaktergivningen og andre evalueringsanledninger så som forældremøder opfattes som symbolske. Karaktergivning beskrives af nogle af aktørerne som rutine, der mere ligner ritualer end vurderinger.

I de senere år har der været et øget fokus på prøveformerne i gymnasieskolen, idet udviklingsprogrammet efterlyser nye prøveformer, der bedre kan matche nyere undervisningsformer. De nye prøveformer forsøger på forskellig vis at gøre op med principperne for de traditionelle mundtlige prøver, nemlig hemmelighedsprincip og stikprøvekontrol. Nogle af de nye prøveformer eksperimenterer ligeledes med pensabegrebet, idet eleverne i nogen grad selv finder det materiale frem, som de finder anvendeligt. Dette anser jeg som et tegn på bevægelse frem mod mere fleksible prøveformer. Måske fleksibilitet kunne være et nøgleord, også når vi diskuterer evaluering undervejs i uddannelsen. En af de unge lærere, jeg interviewede, sagde det sådan:

Det er jo meget med at give de rigtige karakterer på de rigtige tidspunkter, tror jeg, på den måde er det svært at forvalte, for man ved jo aldrig hvad man sætter i gang, hvis man når ned i ekstremerne ..... kan karaktererne være med til at fortælle noget som ord næsten ikke kan .... Jeg sad et år og talte sammen hvor mange karakterer jeg havde givet i løbet af skoleåret.. kom op på 1200 karakterer og jeg var ved at have fået nok.... måske synes jeg også - det kunne være fint hvis man brugte karakterer engang imellem – at man kunne sige, nu trænger du vist til en karakter – alle de der 7- taller behøver man måske ikke at skrive ned<sup>4</sup>.

Et andet pres stammer fra de videregående uddannelser, der klager over, at studenterne er for lidt selvstændige både i tanke og handling og derfor efterlyser mere selvstændigt initiativ og færdighed i at tage større ansvar for egen læring. Så den opdragelse, der sker ved hjælp af bl.a. de løbende karakterer, er ikke tidssvarende, hvis dette står til troende. Fra grundskolen, hvor formative evalueringstraditioner som selvevaluering, portefolia og dialogiske samtaler

vokser sig stærk i disse år, vil unge have erfaringer med sådanne med sig ind i skoleformen, hvilket måske også vil trække gymnasiet i den retning. Jeg har prøvet at samle tendenserne i en historisk oversigt for på den måde at reducere kompleksiteten i dette stadig forvirrende felt.

#### Historisk overblik over samfund – værdier – læringsmål – evalueringsformer.

Samfundstype	Værdier	Læringsmål	Evalueringsform
Bondesamfund	Reproduktion – stabilitet - orden	Paratviden – reproduktion af viden.	Ørstedeske skala Eksaminer Simpel stikprøvekontrol uden forberedelsestid
Industri-samfund	Reproduktion af viden og anvendelse af viden. Lighed.	Forståelse – reproduktion – anvendelse vurderingsevner orientering mod produkt	13-skalaen Eksaminer + årskarakterer. Kompliceret stikprøvekontrol med forberedelsestid
Videnssamfund	Reproduktion af viden. Selvstændighed. Samarbejdsevne, kreativitet, omstillingsparat, Vidensproduktion.	Forståelse, vurdering, perspektivering, evne til at skabe nyt. Selvrefleksivitet Performance Orientering mod proces og produkt	13-skalaen + komplicerede kontrol/undersøgelse af almene, faglige, personlige kompetencer ved løsning af selvdefinerede opgaver under kontrollerede former. Nye skriftlige og mundtlige prøver. Portefolia, Dokumentation.

På baggrund af de historiske undersøgelser kan jeg konstatere at diskussionerne om, *hvad* der skal bedømmes, har bølget frem og tilbage i perioden. Resultatet har indtil nu været, at

kun de faglige kompetencer skal vurderes. Men en ting er, hvad der besluttet, en anden hvad der praktiseres. Som jeg har dokumenteret, vurderer lærere i høj grad deres elevers opførsel og forhold til skolearbejdet. De vurderer som sagt først og fremmest den enkelte elevs intelligens eller begavelse. Måske ville en opklaring af, *hvad der bliver og hvad der ønskes* bedømt, bringe evalueringstraditionen i bevægelse. Bekendtgørelsen fra 1999 med eksplicitering af almindannelsen presser ligeledes på en afklaring af dette spørgsmål. Det var en perspektivering på baggrund af afhandlingens resultater, mens en anden drejer sig om bedømmelse versus vejledning.

Jeg er enig med Michael Scriven i hans pointe om, at den formative evaluering uden den summative evaluering til at danne spændingsfelt nemt forfalder til en hyggelig beskæftigelse. Den formative evaluering skal have en retning. Dermed også sagt, at den summative evaluering er livsnødvendig som kontrol, objektiveringsredskab og ikke mindst til at sikre en vis retssikkerhed. Men den formative evaluering kan *ikke* optræde som karaktergivning. Den vejledning, der sker i forbindelse med karaktergivningen i evalueringssamtalerne, er pseudo-vejledning. Derimod er samtalerne gode kontaktskabende procedurer i en travl skolehverdag. Men den betydning, eleven skaber eller tillægger karaktererne, er al for tilfældig med eller uden samtaler. Med andre ord viser karaktererne ingen vej, kun et sted.

Afsluttende vil jeg sige, at den orientering mod eleven, som skolereformen af 1958 påbegyndte ved at kere sig om opdragelse til ansvarsfulde og kritisk tænkende borgere i et demokratisk samfund og ved at modernisere gymnasiet fagrække, stadig er pågående. Faglighed er et nøgleord i den gymnasiale verden, men skredet hen imod elevfaglighed med dets vægtning af almene og menneskelige kompetencer er blevet sat i gang for mange år siden. Tag den didaktiske trekant og kig nærmere på venstre ben – der, hvor udbyttet af undervisningen udspænder sig. Det er her, det foregår. Derfor er lærernes professionalitet som *lærere* og ikke kun som faglige eksperter blevet så vigtig en sag. Så vigtig, at lærerne har fået eget institut ‘Dansk Institut for gymnasiepædagogik’, hvorfor denne afhandling overhovedet er blevet en mulighed.

Som stillet i udsigt vil jeg slutte med at relatere afhandlingens resultater til den pågående diskussion af, uddannelsessystemets muligheder for at skabe nye mønstre i fordelingen af samfundets goder. Dette spørgsmål kan jeg kommentere ved at henvise til dokumentation af begavelse og flid som den symbolske kode, der er i stand til at transformere sociale risici om til biografiske tilskrivninger. Koden udmærker sig ved, at både flid og begavelse er flydende betegnelser, men dog repræsenterer to tilkoblingsmuligheder for eleven.

Når jeg ikke kan verificere antagelsen om, at uddannelse i grove træk reproducerer den eksisterende fordeling af goderne, skyldes det delvist spørgsmålets kompleksitet. Den viden, jeg har om sammenhænge mellem karakterniveau og social risici, fremstår ret klart i mit materiale og kan bekræfte Palle Rasmussens og Erik Laursens undersøgelsesresultater, men ikke stå alene. Fordi fokus i denne afhandling ligger på evaluering. Kompleksiteten i spørgsmålet hænger delvist sammen med den uklarhed moderniteten skaber omkring sociale tilhørsforholds betydning for den enkeltes biografi.

Som jeg har vist blev karakterer i 70'erne i pædagogisk forskning og i venstreorienterede kredse betragtet som klassesdomme. Men klassebegrebet mistede sin vitalitet, da sociale klasser overgik til at blive betragtet som livsstilsgrupper og kulturelle kategorier. Samtidig beskriver sociologer og psykologer i stigende grad tilværelsen som et tage – selv – bord, uden bindinger eller begrænsninger for den enkelte, der kan tilskrives det økonomiske samfundsniveau. Det pres, der i den situation lægges på individet om at skabe sig selv og sine muligheder, understøtter den symbolik karaktersystemet betjener sig af. I den tidligere forskning benævnes det chancelighed, hvilket betyder formidling af en opfattelse af, at alle står lige med hensyn til at opnå gode resultater.

Howard S. Beckers og Steinar Kvaales undersøgelser tilbageviser klart chancelighed og bestemmer det som en illusion. Ideologien er kun med at vedligeholde balancen i fordelingen af goderne og ikke skabe chancer, men de to forskere havde ikke noget bud på, hvordan denne transformation af sociale risici til biografiske tilskrivninger konkret finder sted.

Det tætteste, jeg kommer et svar på det spørgsmål, er de mange elevudsagn om egen andel i gode og dårlige resultatet. Uanset om det går godt eller dårligt, tilskriver eleven egen indsats den væsentligste betydning. Uden øje for relativiteten, der foreskriver en bestemt fordeling af goderne – her karaktererne. Det er den eneste knap, elever har vished for, de kan dreje på, da lærernes koder er nogle andre end elevernes, og da aktørerne kun har et diskursivt mødested, nemlig om værdisætning af synligt verbal deltagelse. Sådan ser det ud lige nu, men ifølge det analytiske begrebsapparat jeg har udviklet her, ville selve indholdet af mødestedet nemt kunne ændre sig i takt med ændringer i didaktik, struktur, dannelsesmål osv. Hovedpointen er, at transformationen sker gennem tilsyneladende individuelle kodificeringer, men alle koderne er underlagt den mulighed for orden, der opretholdes ved hjælp af doxa og habitus. Den enkelte investerer symbolsk kapital i foretagendet og virkeliggør på den måde samspillet mellem disposition og positionering.

Det betyder, at så længe den herskende diskurs om fremgang i livet og om sikring af plads i samfundet er bundet til formel uddannelse, så længe vil investeringerne foregå. De vil først holde op, den dag diskursen roterer omkring andre egnede reifikationser.

## Noter

<sup>1</sup> *ibid.* note 17 s. 16

<sup>2</sup> Pige, høj, 2.g. bånd nr. 27

<sup>3</sup> Blooms taksonomi udkommer i 1956.

<sup>4</sup> Kvindelig lærer, sprogfag bånd nr. 5

---

<sup>1</sup> Pia Bramming: *Kompetence – i – praksis*. En udforskning af, hvordan kompetence i praksis kan begrebsliggøres og studeres med henblik på at forstå, hvordan kompetence i praksis vurderes. Ph.d. serie 8. Kbh. 2001

## Litteraturliste

- Albæk, Erik (1988): *Fra sandhed til information*. Akademisk forlag. Kbh.
- Andersen, Heine red. (1997): *Sociologi - en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.
- Andersson, Håkan (1999): *Varför betyd? Historiskt och aktuellt om betyg*. Studentlitteratur. Lund.
- Andersen, Knud Holck (2000) : *Fremtidens gymnasium – set fra 1960. Uddannelseshistorie 2000*. 34. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie.s.61-68
- Andersen, Åkerstrøm Niels (1999) : *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra samfundsvidenskaberne. Kbh.1999
- Andersen, Poul m.fl.(1978): *Prøver, karakterer og pædagogisk evaluering*. Kbh.
- Andersson, Per (2000): *Att Studera och bli bedömd. Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie-och vuxentuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköping.
- Andreasen, Lars Birch, Hemmet Hans, Larsen Holm Kirsten, Nielsen Lauenborg Dorthe, Laursen Erik, Rasmussen Palle (1997): *Unge i uddannelse. Valg og vurderinger af ungdomsuddannelserne*. Aalborg
- Baird, John (1995): *PEEL- projektet*. Århus.
- Becker, S. Howard, Geer Blanche, Hughes, Evarett C (1995): *Making the Grade, The academic side of college life*. New Brunswick.
- Berge, Lars Kjell (1996): *Norskensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og socioteknologisk analyse*.Trondheim.
- Berger, Peter og Luckmann (1992): *Den samfundsskabte virkelighed*. Kbh
- Bjørgen, Ivar (1995) : *Ansvar for egen læring*. Tapir. Oslo.
- Broadfoot, Patricia (1996): *Education, assessment and society*. Open university Press.
- Borgnakke, Karen (1996): *Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*. Thesis. Kbh.
- Borgnakke, Karen (1996): *Evalueringens veje og vildveje. Begreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol*. DLH. Kbh.
- Borgnakke, Karen (1998): *Kobliger – mellem kritiske teorier og empirier om praksis*. I Jens Bjerg: *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzel Forlag. Kbh.
- Bjerg, Jens (1998): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.
- Bloom, Benjamin (1956): *Taxonomy of educational objectives I + II*. David McKay

- company, inc. New York
- Bloom, Benjamin (1971): *Handbook in summative and formative evaluation*. New York.
- Bloom, Benjamin (1981): *Evaluation to improve learning*. New York.
- Boud, David (1995): *Enhancing learning through self assessment*. RoutledgeFalmer. Sydney
- Bourdieu, Pierre (1999) : *The logic of Practice*. Polity Press. London.
- Bourdieu, Pierre og Loï J.D. Wacquant (1996) : *Refleksiv Sociologi – mål og middel*. Hans Reitzel. Kbh. 1999
- Bourdieu, Pierre (1998): De tre former for teoretisk viden. I Staff Callewaert: *Pierre Bourdieu - centrale tekster inden for sociologi*. Akademisk forlag. Kbh.
- Bramming, Pia (2001): *Kompetence – i – praksis. En udforskning af, hvordan kompetence i praksis kan begrebsliggøres og studeres med henblik på at forstå, hvordan kompetence i praksis vurderes*. Ph.d. serie 8. Kbh.
- Brinkkjær, Ulf (2000): *HHX – eleveres habitus og livsstil - en rejse i dannelse, liv og skole..* DPI. Kbh.
- Broady, Donald (1999): *Skolan under 1900-talet.Sociale forudsætninger og utbildningsstrategier*. Uppsala.
- Bruner, Jerome (1998) : *Uddannelseskultur*. Munksgaard.Kbh.
- Brønnum, Jakob (red.) (1999): *Læreren kommer. Danske forfattere om skoletiden. Fra H.C. Andersen til Jane Aamund*. Haase. Kbh.
- Bryld, Johan, Harry Haue, Knud Holck Andersen, Inger Svane (1990): *GL – 100 – skole, stand, forening*. Gyldendal. Kbh.
- Callewaert, Staf (1980): *Skolklassen som sociale system – lektionsanalyser*. Lund.
- Callewaert, Staff (1994) : *Kultur, pædagogik og videnskab: Habitus- begrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*. Akademisk forlag. Kbh.
- Callewaert, Staff (red.)(1994) : *Pierre Bourdieu: centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori*. Akademisk forlag. Kbh.
- Christiansen, Margit (1992): *Hf – 25 år, 1967 – 1992*. Kbh.
- Collin, Finn (1999): *Socialkonstruktivisme – et erkendelsesteoretisk og ontologisk standpunkt*. Kvan 54. Århus.
- Dahler-Larsen, Peter (1999): *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag. Odense.
- Dahler-Larsen, Peter (2003): *Den syvende evalueringmulighed: skolens virkelighed ændres umærkeligt*. In Bodil Gaardsmand og Benny Jacobsen(red.): *Folkeskolen – ekstern tilpasning og intern organisering*. Billesø & Baltzer. Værløse.
- Dahler-Larsen, Peter, Krogstrup Kathrine Hanne (red.)(2001): *Tendenser i*



- evaluering*. Odense Universitetsforlag. Odense
- Dahler- Larsen, Peter, Hermansen Mads, Knudsen Susanne, Langager Søren (red.)(2000) : *Evaluering og evalueringsforskning*. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole 4. årg. Nr.6.
- Dale, Erling Lars (1999): *Pædagogik og professionalitet*. Klim. Århus.
- Damberg, Erik(1994): *Pædagogik & Perspektiv*. Munksgaard. Kbh.
- DEL: *Læreprocesser i 90erne-ansvar for egen læring*. Konferencerapport.1996
- Dochy, F.M.fl (1999): The use of self-,Peer and Co-assessment in Higher education; a review. *Studies in higher education volume 24, no. 3*
- Eisner, Elliot (1985): *The art of educational evaluation* . Falmer. Philadelphia.
- Fairclough, Norman: *Discourse across disciplines: discourse analysis in researching social change in AILA Review No.12 1995/6*
- Fairclough, Norman (1995) : *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman. London.
- Fairclough, Norman (1999): *Discourse and Social Change*. Polity Press. Oxford.
- Frandsen, Jesper red. (1993): *Gymnasiet 2001*. Systime. Herning.
- Florander, Jesper (1977): *Karaktergivning*. Bogen i skolen.13.årgang. Kbh.
- Flyvbjerg, Bent (1990): *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg.
- Folketingstidenden 1964 B, 3/4. 1963. s. 4863
- Giddens, Anthony (1991): *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzel. Kbh.
- Graff, Erik (1991): *Pitfalls in the pursuit of objectivity; issues of validity, efficiency and acceptability*. Medical Education no 25, 119-125
- Graff, Erik(1999): *Assessment and educational development*. Artikel. Upubliceret
- Gregersen, Jørgen(1984): *Karakterer og kommunikation - folkeskolelæreres opfattelse og brug af karakterer i 13skalaen*. Institut for pædagogik og psykologi. DLH. Kbh.
- Gregersen, Jørgen og Poul Andersen m.fl (1973): *Prøver, karakterer og pædagogisk evaluering*. Danmarks Lærerhøjskole. Kbh.
- Gregersen, Jørgen(1977): *Prøver! Karakterer! Pædagogik!: en debatbog*. Gyldendal. Kbh.
- Glerup, Jørgen og Finn Wiedermann (red.)(1995): *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense universitetsforlag. Odense
- Glerup, Jørgen (1991): *Opbrudskultur*. Odense Universitetsforlag. Odense
- Gymnasieskolen nr.15. 1963. Redaktionen: *Karakterskala*.
- Gymnasieskolen nr.23. 1971. Særnummer. *Overvejelser omkring problemer ved karaktergivning*
- Hansen, Erik Jørgen (1995) : *En generation bliver voksen. Den første*

- velfærdsgeneration*. Rapport 95:8. Kbh.
- Hammersley, Martyn (1986): *Case Studies in Classroom Research*. Bristol. USA.
- Hammersley, Martyn (1993): *Controversies in Classroom Research*. Bristol. USA.
- Hammersley, Martyn og Peter Atkinson (1996): *Feltmetodikk*. Ad notam Gyldendal. Oslo.
- Haue, Harry m.fl (1998): *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848 – 1998*. Undervisningsministeriet. Kbh.
- Haue, Harry (2000): *Gymnasiale almendannelser. Gymnasiepædagogik nr.4*. Odense 2
- Hermansen, Mads (1996) : *Læringens univers*. Klim. Århus
- House, Ernest (1986): *New directions in educational evaluation*. Philadelphia.
- Hutters, Camilla og Andersen Blom Nina (1996): *Karakterer, venner og stress*. Opgave modul 2b. Roskilde.
- Hunsdal, Jørgen (1971): *Om 13-skalaen. Dens tilblivelse og gennemførelse*. Kbh. Uddrag af arbejdsrapporter m.v. i foråret og sommeren. DLH. Kbh.
- Husballe, Jørgen (1994) : *Evaluering i Erik Damberg (red.): Pædagogik og perspektiv*. Munksgaard
- Harsløf, Olav (1983) : *Fremtidens gymnasium*. Borgen. Kbh.
- Hopmann, Stefan (2003): *Didaktikkens historie*. Unpublicised manus. Udleveret til ph.d.-seminar d.30/4 –03, AAU.
- Hopmann, Stefan (2000): *Didaktik and/or Curriculum*. An International Dialog. New York.
- Højby, Sigurd (1975): *Som jeg oplevede det*. Fremad. Kbh.
- Højby, Sigurd (1959): *Betragtninger over gymnasiesituationen*. *Gymnasieskolen nr. 18.1959.s.733 – 743*
- Illeris, Knud (1999) : *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Juarez, Tina m.fl (1992): *Grading and marking in American schools*. Charles. C. Thomas Publisher
- Jacobsen, Arne og Lauvås Per (2001): *Eksamen eller hvad? Former for summativ evaluering i professionsuddannelser*. Samfundslitteratur. Kbh.
- Kurt Johansen: *Halvtreds undervisningsministre*. *Uddannelse*. 1998
- Jørgensen, Winther Marianne og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyser som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde
- Jørgensen, Winther Marianne: *Diskursanalytiske strategier*. Upubliceret manus. DPI. 2001
- Kim, L (1998): *Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform*. Uppasala.

- Kjeldstadli, Knut (2001): *Fortiden er ikke hvad den har været*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde
- Korsgaard, Ove (1999) : *Kundskabskapløbet*. Gyldendal. Kbh.
- Kruuse, Emil (1998): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Psykologisk forlag. Kbh.
- Kvale, Steinar (1981) : *Spillet om karakterer i gymnasiet*. Munksgaard. Kbh.
- Kvale, Steinar (1999): *Interviews. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels forlag. Kbh.
- Kvale, Steinar (1996): Evaluation as Constructions of Knowledge. s. 117 – 140 in Ruth hayhoe and Julia Pan: *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education*. Sharpe. Nex York
- Kvale, Steinar: De motsigelsesfulte karakterene. UVM. *Uddannelse.nr.8.1979.12. årgang*
- Kvale, Steinar (1973): Evaluerings funksjon i høyere utdanning Eksamen – fra rituale til rasjonalisering. s.305 –323. In: Gunnar Handal, Lars-Gunnar Holmström og Ole B. Thomsen (red.): *Universitetsundervisning: problem: empiri: teori* Akademisk forlag Kbh.
- Kvale, Steinar (1998): Travel impressions from scholastic education. *Nordisk Pedagogik*. Nr.3.1998
- Lave, J og Wenger Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambrigde.
- Laursen, Erik og Rasmussen Palle (1988) : *Høje piger og lave drenge*. Aalborg Universitetscenter. Aalborg
- Laursen, Erik og Rasmussen Palle (1988): *Social differentiering og elevsituation i gymnasiet*. Aalborg Universitetsventer. Aalborg.
- Laursen, Fibæk Per (2000) : Bloom. *Pædagogisk Tidsskrift*. Nr.1. 2000
- Lauvås, Per (1999): *Eksamen innen høgre utdanning i Norge*. Rapport til utvalget for høgre utdanning. Oslo.
- Madsen, Svend Åge (1954) : *Pædagogisk Tidsskrift nr.4*. 1954
- Melchior, Larsen L (1963): Nogle betragtninger over den nye karakterskala. *Gymnasieskolen.nr.18* 1963
- Metze, Erno og Nystrup Jørgen (1999): *Samtaletræning: Håndbog i præcis kommunikation*. Hans Reitzel. Kbh.
- Mørch, Idun Susanne (2002): *Den pædagogiske kultur*. Systime. Herning.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red) (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*. Ad notam Gyldendal. Oslo
- Pirsig, Robert M (1998).: *Zen og kunsten at vedligeholde en motorcykel*. Borgen. Kbh.

- Pedersen, Karin Anna (1994): En teori om praksis og en teori om viden. I Staff Callewaert: *Pierre Bourdieu - Centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori*. Akademisk forlag. Kbh.
- Plant, Peter (1996): *Fodfæste. Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886 – 1996*. Rådet for uddannelses- og erhvervsvejledning. Kbh.
- Qvortrup, Lars (1998): *Det hyberkomplekse samfund.14 fortællinger om informationssamfundet*. Gyldendal. Kbh.
- Ranche Madsen (1963): Nogle bemærkninger i tilknytning til den nye karakterskala. *Gymnasieskolen*. Nr.19. 1963
- Rasborg, Finn (1988): *Intern evaluering 1-3*. Danmarks lærerhøjskole. Kbh.
- Rasborg, Finn, Jesper Jensen, Gustav Leunback (red.) (1977): *Evalueringsproblemer*. Munksgaard. Kbh.
- Rasborg, Finn (1969): Produkt og proces. *Uddannelse 69*, nr.7. 1969
- Rasmussen, Jens (1999): Læring og læringsteori. *Kvan 54*. 1999
- Rasmussen, Palle (1988): *Dygtige drenge. Drenge med høje karakter i gymnasiet*. Aalborg Universitetscenter. Aalborg.
- Rasmussen, Palle (1999): *Social arv i uddannelsesprocessen*. Arbejdsrapport nr.27. SFI. Kbh.
- Raa, Peter Henrik (1994): Kommunikation i undervisningen. I Erik Damberg (red.) *Pædagogik og Perspektiv*. Munksgaard. Kbh.1994
- Scriven, Michael (1967): *The Methodology of Evaluation*. Aera Monograph Series On Curriculum Evaluation. Nr.1. 1967
- Scriven, Michael(1998): The new science of evaluation. *Social Welfare*. Nr.7. 1998
- SFI: Social arv. En oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden. 99:9. Kbh. 1999
- Shaw, Ian (1999): *Qualitative Evaluation*. Sage. London.
- Skaarup, Peter (1985): *Gymnasie og hf studieteknik*. Libero. Virum.
- Skyum – Nielsen, Svend (1996): *Intern evaluering på skoler*. Kroghs Forlag. Kbh.
- Stormhøj, Christel (2001): Poststrukturalisme på arbejde i kvalitativ, empirisk forskning – videnskabsfilosofi og metode i en undersøgelse af unges kønnede identiteter. In Pedersen Bransholm, Kirsten og Nielsen Drewes, Lise (red.): *Kvalitative metoder – fra metateori til markarbejde*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Thomsen, Poul (1957): Nogle problemer ved vurdering og karaktergivning. *Pædagogisk Tidsskrift*.nr.9 1957. s.385-407
- Torrance, Harry og John Pryor (1998): *Investigating Formative Assessment: teaching, learning and assessment in classroom*. Open Universitet Press. London.

Tron, Ingar (1999): *Lærer og vejleder. Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker*. Klim. Århus.  
Tyler, Ralph (1971): *Undervisningsplanlægning*. Ejlers. Kbh.  
Undervisningsministeriet (UVM):

- KUP – rapport om "Prøver og eksamen". Undervisningsministeriet.1991
- *Gymnasiet og hf år 2005*. En debatbog
- *Bilag til gymnasieskolen i tal 1998/99*
- *Uddannelse på tværs*.1997
- *Standarder og profiler. Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf. Tema 52. Gymnasieafdelingen 1997*
- *Standarder og profiler. Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf. Uddannelsesstyrelsen. 1998*
- *Tegn på kvalitet – i gymnasier, på studenterkurser og på hf. Gymnasieafdelingen.1993*
- *Uddannelsesstyrelsen hæfte nr.6. og nr. 3. 2000*

Petersen – Skovgaard, Vagn (1995): *Skolens karakter – og elevens karakter*. In Minna Ronnefeld og Jens E.Olesen (red.): *Stort og småt om store og små: festskrift til Hans Vejleskov, 23 november 1995*. DLH. Kbh.

Plant Peter(1996): *Fodfæste. Dansk uddannelses - og erhvervsvejledning 1886 – 1996*. Rådet for uddannelses- og erhvervsvejledning. Kbh.

Vagle Wencke , Margereth Sandvig, Jan Svennevig (1998). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistik og pragmatik*. Cappelen. Oslo.

Wiedermann, Finn (1999): *Den symbolske medspiller – det gymnasiale uddannelsesfelt som eksempel*. I *Tidsskrift for børne- og ungdomskulturer.nr.40.s.77 – 92*. 1999

Weiss, H. Carol (1998): *Evaluation. Methods for studying Programs and policies*. New Jersey.

Wenger, Etienne: *Communities of practice*. Cambridge University Press. Cambrigde.

#### Normative tekster:

BEK nr.411 af 31. maj.1999

LBK nr. 613, 18 august 1998

BEK nr. 513, 22 juni 1995

LBK nr. 431, 13 juni 1990

LBK nr. 370, 25 juni 1987

BEK nr. 171 af 12.marts 1973.  
BEK nr.322, 16 juni 1971  
BEK nr. 291, 9 juni 1971  
BEK nr. 328, 10 juli 1970  
Cirkulære nr.139, 20 juli 1967  
Cirkulære nr.140, 20 juli 1967  
BEK nr.123, 20 april 1964  
BEK nr.32, 4 februar 1963  
Cirkulære nr.13, 6 februar 1963  
Betænkning nr.269. Det nye gymnasium 1960  
BEK nr. 262, 6 september 1961  
LBK nr.165, 7 juni 1958

## Rigsarkivet

Det materiale jeg har behandlet er registreret som: Undervisningsministeriet:

Læseplansudvalget for gymnasiet af 27/2 – 1959.

Herunder gemmes 6 pakker.

Pakke 1 + 2 : Mødereferater

Pakke 3: Udsendt materiale 1- 102

Pakke 4: Korrespondance m.m.

Pakke 5: A- gruppens underudvalg og div.

Pakke 6: M og S – gruppernes underudvalg og div.

## Resume

Afhandlingens fokus er på karaktergivning i praksis i det almene gymnasium ved hjælp af 13-skalaen. Hovedspørgsmålet drejer sig om forholdet mellem evaluering som bedømmelse og evaluering som vejledning. Den grundlæggende antagelse om relationen mellem bedømmelse og vejledning er, at karaktergivning som bedømmelse af elevpræstationer overskygger andre former for evaluering, der som sit sigte har aktivt at bidrage til optimering af elevernes læreprocesser.

Gymnasieskolen har betjent sig af 13-skalaen i dette bedømmelsesarbejde siden 1963, hvor skalaen i forbindelse med et større skolepolitik reformarbejde blev skabt. Derfor indeholder afhandlingen indeholder et større historisk afsnit med udforskning af 13-skalaens tilblivelsesproces med henblik på identifikation af implicite og eksplicite diskurser. Skalaen kan ikke betragtes isoleret, da den udformes som en brik i et større skolepolitisk reformarbejde. Relevante dele af reformarbejde med tilknytning til udvikling af gymnasieskolen danner kontekst og baggrund for opnåelse af forståelse af 13-skalaens udseende og kvaliteter. Samtidig angiver reformarbejdet den kronologiske tids afgrænsning i den ene ende, hvor udviklingsprogrammet 1999 danner grænsen opad i tid.

Kapitel 1 indeholder beskrivelse og bestemmelse af forskningsobjektet og konteksten herfor. Heri begrundes prioriteringer og afgrænsninger, der har været nødvendige af hensyn til begrænsning af stofmængden. Afhandlingen afgrænser sig således over for empiriske studier af evaluering som evaluering af undervisningen, hvor elevernes stemmer gennem bekendtgørelsestekster har fået en plads. Fokus i afhandlingen er på evaluering under uddannelsen, hvorfor evaluering som eksaminer også er udgrænset. Andre relevante evalueringsbegivenheder som forældremøder og årsprøver er der heller ikke blevet plads til. Det vil sige, at den standpunktskarakterer og samtaler om disse udgør de empirisk stærkeste begreber. Ligeledes er lærerforsamlinger også empirisk undersøgt. Evaluering defineres som videnskabeligt begreb, hvilket tydeliggør evalueringens slægtskab med videnskabelige sysler og placeringen i krydsfeltet mellem sociologi, samfundsvidenskab og pædagogik. Her placeres evaluering som en tankefigur, der får stigende betydning i takt med moderniteten. Problemformuleringen udpeger flere væsentlige forskningsfelter og den giver anledning til at et historisk pionerarbejde, der tilvejebringer viden om 13-skalaens konkrete historiske



forudsætninger og tilblivelsesproces. Skolereformerne, hvori 13-skalaen er en del, tog sigte på en modernisering af uddannelsessystemet, der skulle sikre sammenhæng mellem grundskole og videregående uddannelse og styrke mulighederne for, at flere af en ungdomsårgang kunne tage en studentereksamen.

Kapitel 2 indeholder afhandlingen videnskabsteoretiske platform med vægt på socialkonstruktivisme. Den vigtigste pointe er fraskrivelsen af et prioriteret sted, hvorfra forskningen kan foregå. Udpegningen af forskningens genstandsfelt udgør i sig selv en iagttagelsesposition, hvortil føjer sig de pointerede begrebsliggørelser, der også kan beskrives som iagttagelsespositioner.

Således udpeger evaluering som teoretisk og empirisk begreb et forskningsområde, og som konsekvens heraf et behov for et læringsteoretisk ståsted, der indrettes til at opfange evaluering som læring i praksis. Evaluering er som fænomen placeret i krydsfeltet mellem politik og praksis, og Pierre Bourdieus begreber kapital, doxa og habitus bringes i spil i et forsøg på at forstå, hvilke muligheder for orden den konkrete skolehverdag er et resultat af, og selv bidrager til at opretholde og forandre.

Kapitel 3 indeholder afhandlingens teoretiske og kontekstualiserede beskrivelser og overvejelser over evaluering. Heri præsenteres den vigtige skelnen mellem summativ og formativ evaluering og forholdet mellem dem, hvilket udgør den væsentligste begrundelse for det empiriske undersøgelsesdesign og formulering af øvrige iagttagelsespositioner.

Kapitel 4 og 5 indeholder de historiske undersøgelser. Her præsenteres først diskursteori, da en del af den historiske undersøgelse tager sigte på identifikation af diskurser, hvorigennem elevpræstationer og uddannelser italesættes. Dette arbejde, danner senere afsæt for analyser af det empiriske materiale med henblik på at iagttage usamtidigheder og overlevering af traditioner. Læseplansudvalgets arbejde med betænkningen "Det nye Gymnasium" fra 1959 – 1960 udgør det vigtigste empiriske grundlag herfor. Ligeledes følges arbejdet i Karakterudvalget, der var nedsat som et underudvalg af Læseplansudvalget. Kapitlerne beskæftiger sig indgående med beskrivelse og analyse af 13-skalaens tilblivelsesproces og



karakter. Dernæst følger en sammenligning af karakterbekendtgørelsen fra 1963 og en tilsvarende fra 1995, hvor ændringer fortolkes.

Kapitel 6 indeholder en fokuseret historisk undersøgelse af debatten om karaktergivning og evaluering i perioden 1963 – 1999. Undersøgelsen er struktureret således, at tre aktørvinkler udgør det strukturerende princip. Det drejer sig om undersøgelse af debatterne, som de udspandt sig i det offentlige rum for politikere, gymnasielærere og forskerne. Formålet med denne undersøgelse er stadig at tilvejebringe viden om, hvilke diskurser karaktergivning og evaluering italesættes igennem med henblik på at kunne kende både nye og gamle diskurser i det aktuelle empiriske materiale. Resultatet af undersøgelsen kan kort beskrives gennem tre overskrifter, der henviser til, hvad både politikere, praktikere og forskere i tiåret var optaget af at diskutere. Overskriften for debatten er i tresserne teknik. Hvordan 13-skalaen anvendes simpelthen – fordele og ulemper sammenlignet med den ørstedske skala. Debatten i halvfjerdserne drejer sig om politisering. Hvordan påvirker karaktergivningen de uddannelsespolitiske målsætninger, biografiske forløb, læreprocesser og dagligdagens relationsarbejde mellem lærer og elev? Debatten i firserne og halvfemserne udvidede evalueringbegrebet, og debatterne drejer sig stort set ikke om karaktergivning. Derimod er aktørerne optaget af systemevaluering, der kan bidrage til viden om uddannelsens kvalitet og kan bringes på en formel, der gør det muligt at sammenligne med andre lande og andre ungdomsuddannelser. Også karaktergivningen tænkes af nogle aktører anvendt til dette formål.

Kapitel 7 indeholder en kort opstilling af analysestrategier, hvor præciseringen af de tre iagttagelsespositioner finder sted. Det drejer sig om evalueringsteoretiske, et læringsteoretisk og diskursteoretiske iagttagelsespositioner. Den evalueringsteoretiske analyse lægger vægt på identifikation af aktørernes opfattelse af evalueringskriterier og deres opfattelse af skalaens anvendelse som hhv. norm- og målrettet. Den læringsteoretiske analyse har som fokus at betragte karaktererne som omdrejningspunkt for forhandling af mening. Dette for dels at kunne anlægge et kollektivt perspektiv på karaktergivningsprocesser, dels at kunne betragte karaktergivning og de efterfølgende samtaler som læringssituationer. Spørgsmålet, der stilles er da: Hvad lærer eleverne af at få karakterer? Den diskursteoretiske analyse søger svar på, hvilke diskurser karaktergivningen ved hjælp af 13 skalaen benytter sig af, og hvordan den

dermed artikulerer opfattelser af vurderings-kriterier angående elevpræstationer, undervisning og læringsmål.

Kapitel 8 indeholder analyser af det empiriske materiale. Empirien udgøres af 12 lærerinterview, 24 elevinterview, deltagende observation af 40 undervisningslektioner, 2 lærerforsamlingsmøder og 3 runder med evalueringssamtale. En runde består af en lærer samtaler med en klasses elever om karakterer. Analyserne er gennemført og fremstillet således, at iagttagelsespositionerne udgør det strukturerende princip.

Kapitel 9 er så konklusionen. Der konkluderes på hovedspørgsmålet, om hvordan vægtningen mellem summativ og formativ evaluering i en gymnasial kontekst kan beskrives og kan forstås. Konklusionen relaterer de historiske fund af diskurser med og de aktuelle fund af diskurser, hvorigennem elevpræstationer italesættes og dermed danner udgangspunkt for elevers muligheder for subjekts-positionering. Resultaterne heraf relateres dernæst til diskussionerne af forholdet mellem muligheder for orden og de emergerende og eksisterende opfattelser af muligheder for orden. Hensigten hermed er at bringe en kommentar til gymnasieuddannelsens bidrag til reproduktion af den sociale arv eller sagt med Bourdieus begrebsapparat, uddannelsens bidrag til fordeling af kulturel kapital.

## **Abstract**

The focus of this thesis is grading in practice by use of the Danish assessment scale, the 13-scale, in the Danish gymnasium. The main question deals with the relationship between evaluation as assessment and evaluation as guidance. The basic assumption about the relationship between assessment and guidance is that grading as assessment of student performance overshadows other forms of evaluation which have as their aim the active contribution to the optimisation of student learning processes.

The Danish gymnasium has used the 13-scale in this assessment work since 1963, when the scale was introduced in connection with a broad educational policy reform. For this reason the thesis contains a significant historical section exploring the process that led to the creation of the 13-scale in order to identify implicit as well as explicit discourses. The scale is not to be viewed as an isolated entity since it was formed as part of an educational policy reform. The relevant aspects of this reform regarding the development of the gymnasium provide the context and background for achieving an understanding of the characteristics and qualities of the 13-scale. At the same time the reform demarcates the chronological beginning with the development programme of 1999 marking the chronological boundary at the other end.

Chapter 1 contains a description and identification of the object of research and its context. This includes the reasoning behind priorities and delimitations necessitated by the need to limit the quantity of material. Accordingly, the thesis delimits itself from empirical studies of evaluation of teaching where students have been given a voice through departmental orders. The focus of the thesis is evaluation in the course of the education and therefore evaluation in the form of exams is not included. Other forms of relevant evaluation such as parents' meetings and annual tests have also been left out. This means that the actual grades and the dialogue pertaining to these make up the empirical foundation. Similarly teachers' meetings have also been investigated empirically. Evaluation is defined as a scientific concept thus emphasising its affinity with scientific pursuits and its place at the intersection where sociology, social science and pedagogy meet. In this, evaluation is placed as an abstraction gaining increasing importance with the development of modernity.

The way the problem is formulated points to several important areas of research: a historical pioneering work producing knowledge concerning the concrete historical preconditions and origins of the 13-scale; the educational reforms of which the 13-scale was part were aimed at modernising the educational system, and this modernisation was meant to ensure the connection between basic school and higher education and to strengthen the opportunities for more members of a year group to graduate from gymnasium.

Chapter 2 contains the theoretical basis of the thesis, principally social constructivism with focus on relevant problems in that regard. The most significant point is the rejection of a prioritised place from which to conduct the research. The selection itself of the area and object of research constitutes a position of observation, to which are added concept formations, which may also be described as positions of observation.

In this way evaluation as a theoretical and empirical concept points to an area of research and, as a consequence of this, also to the need for a fixed place for educational theory, which is able to encapsulate the actual practice of learning. Evaluation as a concept is placed between politics and practice, and in order to understand the possibilities for order of which the concrete school day is a result and which it also helps both to sustain and change, Pierre Bourdieu's concepts of capital, doxa and habitus are brought into play.

Chapter 3 contains the thesis' theoretical and contextualised descriptions and considerations regarding evaluation. This also presents the important distinction between summative and formative evaluation and the relationship between them, which provide the main argument for the design of the empirical study and the formulation of other positions of observation.

Chapters 4 and 5 deal with the historical study. First, discourse theory is introduced since part of the historical study has as its aim the identification of discourses with which student performance and education are created as concepts. This work later provides the starting point for analyses of the empirical material in order to determine differences over time and traditions that have been handed down. The Curriculum Committee's work on the report "The New Gymnasium" from 1959-60 forms the most important empirical basis for this. In the same way the work of the Grading Committee, set up as a subcommittee under the

Curriculum Committee, is studied. The chapters contain a thorough description and analysis of the origins and characteristics of the 13-scale. This is followed by a comparison between the departmental orders concerning grading from 1963 and 1995, respectively, in which changes are interpreted.

Chapter 6 contains a focused historical study of the debate about grading and evaluation in the period from 1963 to 1999. The study is structured in such a way that the perspectives of three different participants form the structuring principle. This entails a study of the debates as they took place in public between politicians, teachers at gymnasiums and researchers. The object of this study is, as before, to bring forth knowledge about what discourses are used in creating as concepts evaluation and grading in order to identify new as well as old discourses in the present empirical material. The result of the study may in brief be described using three headlines referring to what politicians, practitioners and researchers were preoccupied with in the different decades. The headline in the 1960s is technique, i.e. how the 13-scale was used and its advantages and disadvantages compared to the previous “ørstedske” scale. The debate in the 1970s revolved around politicisation; how grading affected educational political goals, individual progress, learning processes and the day-to-day relationship between teacher and student. The debate in the 1980s and 1990s expanded the idea of evaluation and the discussions rarely, if ever, dealt with grading. On the other hand the participants were concerned with system evaluation, which may contribute to knowledge about the quality of the education, and which can be adapted to a formula enabling a comparison with other countries and forms of education. It is also suggested by some participants that grading can be used for this purpose.

Chapter 7 draws up strategies for analysis where the three positions of observation are specified. These concern evaluation theory, learning theory and discourse theory. In the evaluation theory-based analysis the emphasis is placed on the participants’ views of evaluation criteria and of the use of the 13-scale as normative and goal-oriented, respectively. The learning theoretical analysis views grades as a pivotal point for the negotiation of meaning, partly in order to adopt a collective perspective on the grading process, and partly in order to view grading and the subsequent dialogue as learning situations. The question then posed is; what do students gain from grading? The discourse theory-based analysis seeks to

explore what discourses grading on the 13-scale employs, and accordingly, it articulates perceptions of evaluation criteria concerning student performance, teaching and goals for learning.

Chapter 8 contains analyses of the empirical material. This empirical material is made up of 12 interviews with teachers, 24 interviews with students, participatory observation of 40 lessons, 2 teachers' meetings and 3 rounds of evaluation dialogues. A round consists of a teacher talking with students in a class about grades. The analyses have been conducted and presented so that the positions of observation constitute the structuring principle.

Chapter 9 is the conclusion, which contains the main points concerning the central question of how the relationship between summative and formative evaluation in the context of the gymnasium can be described and understood. The conclusion compares historical and current discourses by means of which student performances are created as concepts and which thereby form the starting point for students' possibilities for subject positioning. The results of this are then related to the discussions concerning the relationship between the possibilities for order and the emerging and existing perceptions of the possibilities for order. This is done in order to comment on the gymnasium's contribution to the reproduction of social inheritance, or in Bourdieu's terminology, its contribution to the distribution of cultural capital.

## **Bilag 1 + 2**

### Interviewguide - elever

#### Forskningsinterviewets temaer:

1. Hvem er du?
2. Karakterfastsættelse. Hvordan sørger du for at læreren har et bedømmelsesgrundlag. Efter hvilke kriterier er du blevet bedømt i de forskellige fag. Vægtningen mellem skriftlighed og mundtlighed.
3. Karakterernes betydning for dine læreprocesser, din fremtid, undervisningen, sociale relationer, prioritering af arbejdsindsats og oplevelse af dig selv.
4. Opfattelse af karakterernes formål: disciplinering, motivering, information eller sortering.
5. Kommunikationen om karaktererne. Med elever, forældre og lærere.

#### 1. Hvem er du.

- Hvad drejer sagen sig om for dig – beskriv dig selv som gymnasieelev. Social baggrund.

#### 2. Karakterfastsættelse.

- Hvordan opfatter du at læreren skaffer sig et bedømmelsesgrundlag og hvad kan du selv gøre. Efter hvilke kriterier er du blevet bedømt i de forskellige fag. Vægtningen mellem skriftlighed og mundtlighed.
- Manchet: Jeg søger svar på, hvordan du opfatter karakterfastsættelsen. Helt konkret, hvad du opfatter som evalueringskriterier og evalueringsgrundlag. Dernæst ønsker jeg din opfattelse af i hvor høj grad det er muligt at ændre sin karakter.
- Hvad oplever du læreren gør for at kunne lave et grundlag at bedømme eleverne på? Vi tager hvert fag for sig. ( stikord: prøver, mindre individuelle opgaver på klassen eller hjemme, afleveringer, mundtlige overhøringer efter tur, opsamlinger på gruppearbejde, diskussioner med ordfører, bare sådan løst)
- Hvad gør du selv aktivt for at kunne blive bedømt?
- Hvad giver lærerne karakter efter. Besvares ved gennemgang af karakterblad.
- Er du tilfreds med de karakterer du har fået – har de ramt rigtig, efter din mening?
- Hvad skal man gøre for at få en god karakter?
- Oplever du at karakterer givet på grundlag af et skriftligt produkt er mere

troværdigt end en mundtlig præstation? Oplever du at lærerne lægger større vægt på det skriftlige arbejde det mundtlige?

- Ved du hvad pædagogiske karakterer er ?
- Betyder den måde du opføre dig på i undervisningssituationen noget for karakteren.
- Hvordan oplever du forskelle og ligheder mellem vurderingen af din indsats og kunnen i den daglige undervisning og i eksamenssituationen?
- Oplever du det som muligt at ændre din karakter i et bestemt fag, hvis du beslutter dig for det??
- Hvad skal der til for at du er tilfreds med en karakter?

### 3. Karakterernes betydning for dine læreprocesser, din fremtid, undervisningen, sociale relationer, prioritering af arbejdsindsats og oplevelse af dig selv.

- Jeg søger svar på om du opfatter karakteren som noget der har betydning for den måde du lærer på, hvad du lærer godt og mindre godt. Betydning for undervisningens tilrettelæggelse og de sociale relationer mellem elev-lærer og mellem eleverne. Betyder karaktererne noget for den måde du prioriterer din arbejdsindsats i de forskellige fag og endelig for den måde du oplever dig selv på.
- Hvordan tror du karaktergivningen påvirker dine læreprocesser – overordnet set?
- Betyder karaktergivningen noget for de sociale relationer mellem dig og dine lærere?
- Betyder karaktergivningen noget for sammenholdet i klassen eller for f.eks. klikedannelser eller når I selv skal lave grupper i undervisningen.
- Betyder karakteren i de forskellige fag noget for den måde du planlægger din arbejdsindsats på?
- Spiller karaktererne nogen rolle for din selvforståelse?
- Det at I skal bedømmes tre gange om året tror du det påvirker den måde undervisningen gennemføres på?
- Hvordan vurderer du betydningen af karaktererne for din fremtid?

### 4. Opfattelse af karakterernes formål: disciplinering, motivering, information og sortering.

- Sammenligner du din egne karakterer med andres? Giver det dig bedre fornemmelse af hvad de eftertragtede Hvad får du ud af det?



- Kan du fortælle en historie med karakterer som tema?
- De 4 formål med karaktergivning er de klassiske – vil du prøve at forholde dig til dem hver for sig.
- Kan du komme i tanke om andre formål??
- Er der sværere at få en god karakter, hvis man tilfældigvis er kommet i en klasse med mange dygtige og aktive elever?
- Hvordan tror du det vil påvirke skolearbejdet, hvis der ingen bedømmelsessystem var?

#### 5. Kommunikation om karaktererne. Med elever, forældre og lærere.

- Der er mange uformelle samtaler, snakker om karaktererne – mellem eleverne indbyrdes – hvad synes du om det og hvad får du ( I ) ud af det? Oplever du at karaktererne er mere eller mindre private.
- Mange lærere samtaler med hver elev om karakteren. Hvad synes du om det?
- Påvirker samtalerne samarbejdet mellem lærer og elev efter samtalerne?
- Oplever du at karaktererne og de efterfølgende samtaler kan være vejledende for dig i dit skolearbejde?
- Kan du åbne dig og med tillid fortælle læreren om de faglige svagheder du selv oplever du har?
- Forholder dine forældre sig til de karakterer du får??
- Hvordan oplever du forældrekonsultationerne?
- Ved du hvad lærerforsamlingsmøder er og hvad de bruges til?

## Interviewguide – lærere

### Forskningsinterviewets temaer:

1. Hvem du er – fortæl om dig selv som gymnasielærer
2. Evaluerings kriterier og bedømmelsesgrundlag.
3. Karakterernes formål og funktioner internt og eksternt. Karakterskalaen og dens anvendelse som mål og normrelateret.
4. Kommunikationen om karaktererne. Lærerforsamlingerne, forældremøder, samtaler, daglig vejledning. Med elever, systemet og andre lærere.

### 1. Hvem er du

- Først vil jeg gerne kende lidt til dig som underviser. Fortæl om dig selv som gymnasielærer – hvad der optager dig og hvad du finder vigtigt i dit arbejde.

### 2. Evaluerings kriterier og bedømmelsesgrundlag.

Manchet: Jeg søger svar på spørgsmålet om, hvordan du når frem til netop de karakterer du gør. Hvordan du skaber dig et bedømmelsesgrundlag - både det mentale tænkearbejde, observationer af elever og mere systematiske løbende evalueringer samt mindre tests og prøver. Og vægtningen af de forskellige ”metoder” i forhold til hinanden. Herunder hvordan skriftlighed og mundtlighed korresponderer, overlapper eller noget helt tredje. Dernæst søger jeg alle varianter af evalueringskriterier. Hvad takseres til hvad. Jeg søger i den forbindelse svar på, hvordan karakterne bruges pædagogisk – det vil sige til at fremme eller hæmme en bestemt elevadfærd – typisk som regulator af arbejdsindsatsen. Endelig til den mere teknisk betonedede del – nemlig om du skelner mellem standpunktskarakterer, årskarakterer og eksamenskarakterer. Jeg søger indhold på dine bevidste refleksioner over denne del af arbejdet.

- Hvordan skaber du dig et bedømmelsesgrundlag? Laver du f.eks. tests eller andre særlige foranstaltninger, før du skal give karakterer?
- Når du giver en karakter hvordan er du så nået frem til netop denne karakter? Har du faste evalueringskriterier – eller udvikler du dem hele tiden. Besvares ved gennemgang af klasseliste og begrundede hver enkelt karakter.
- Er der elevpræstationer, du finder det vanskeligt at bedømme ?
- Oplever du karaktergivningen som en del af dit arbejde som underviser? Eller oplever du undervisning og bedømmelse som adskilte ting.
- Spiller det en rolle for dig ved karakterfastsættelsen om eleven har orden i sine ting. Bøger og noter osv.
- Hvordan spiller de overordnede mål for studentereksamen ind – f.eks. evne

til samarbejde, fleksibilitet, ansvar for sit eget arbejde? Hvordan vægter du vurderingen af det faglige og det personlige.

- Hvad synes du om at give karakterer? Og hvordan oplever du dig selv som bedømmer (streng, fair osv)
- Oplever du at det bliver nemmere eller sværere at give karakterer som årene går?
- Kan du fortælle en historie med karakterer som tema?

### 3. Karakterernes formål og funktioner internt og eksternt. Karakterskalaen og dens anvendelse som mål og normrelateret.

Jeg søger svar på om du opfatter karaktergivningen som en opgave der kan løses tilfredsstillende. Med andre ord om de værktøjer du har til deres rådighed er gode og fintfølede nok. Sammenhængende med det vil jeg gerne have udfoldet mangfoldige nuancer af opfattelse af hvilke formål( tilsigtede og utilsigtede) karaktergivningen i praksis har. Skalaen målrelaterede anvendelse støder mod idealet om en middelkarakter. Et bevis på at karakterskalaen er intakt findes netop i at gennemsnittet på landsplan ligger omkring karakteren 8. Karaktergivningen omfatter også vurderinger af den personlige udvikling – hvordan vægtes dette indenfor rammerne af den målrelaterede anvendelse?

- Hvilke interne formål har karaktergivningen i undervisningen (disciplinering, motivering, informatik og differentiering)
- Pædagogiske karakterer
- Hvordan oplever du at karakterne kan bruges som udgangspunkt for vejledning af den enkelte elev.
- Hvordan oplever du dig selv som vejleder i elevernes læreprocesser?
- Hvilken holdning har du til karaktersystemet – positive og negative sider? Er skalaen fintfølede nok – eller måske for fintfølede?
- Har karaktergivningen nogle utilsigtede virkninger – efter din mening?
- Hvordan tolker du at eleverne sammenligner karakterer og indsatser – kan det bruges til noget i dit samarbejde med eleverne?
- 13-skalaen skal i gymnasiet anvendes målrelateret – hvad forstår du ved det? Og kan man efter din opfattelse undlade at skele til klassens gennemsnit?

### 4. Kommunikation om karaktererne. Med elever, systemet og andre lærere.

Jeg søger svar på om kommunikationen af karaktererne betyder noget for elevernes udbytte af evalueringen. Og på om du omfatter samtalerne som en pligt eller som et nyttigt værktøj og en belysning af, hvilke metoder der kan anvendes når eleven gør modstand mod bedømmelsen. Desuden spørger jeg til den eksterne- kommunikative værdi af karaktererne.

- Samtaler du med eleverne om karaktererne?

- Hvor og hvordan foregår samtalerne?
- Opfatter du samtalerne som en nødvendig og vigtig del af dit arbejde som underviser?
- Hvordan vurderer du udbyttet af samtalerne? For dig og for eleven?
- Bruger eleverne denne lejlighed til at snakke om faglige svagheder?
- Påvirker samtalerne samarbejdet med eleven?
- Karaktererne er også et signal til institutionen. Tænker du over det når du giver karakterer?
- Taler du med andre lærere om at give karakterer?
- Hvordan oplever du lærerforsamlingsmøder – hvordan "kommer man på" dagsordenen??
- Hvordan vurderer du værdien af lærerforsamlingerne og den kommunikation der finder sted om elevstandpunkter?
- Fortæl om forældremøder
- Hvilken karakter skal evalueringssystemet have?