

Kampen om evalueringen

*Læreres perspektiver på
konkurrerende evalueringsparadigmer*

Ph.d.-afhandling

Finn Møller

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

Odense, 2011

Hovedvejleder: Lektor Peter Henrik Raae, IFPR, Syddansk Universitet

Bivejleder: Professor Katrin Hjort, IFPR, Syddansk Universitet

Forord

Med fremlæggelsen af denne afhandling kan jeg samtidig se tilbage til en periode, hvor jeg fra en lang række mennesker har mødt stor interesse for den problemstilling, som afhandlingen behandler. De drøftelser, der i den forbindelse har fundet sted, har været inspirerende for mig, ligesom de har overbevist mig om afhandlingens relevans for den aktuelle skoledebat, fordi den med fokus på et område, der synes fraværende i debatten (nemlig spørgsmålet om, hvordan lærerne møder, vurderer og håndterer de mange politisk besluttede evalueringstiltag), vil kunne yde et kvalificerende bidrag til den. Det vil jeg gerne sige alle tak for.

Det vil jeg også gøre til de mange, der undervejs i forløbet på hver sin vis har ydet en mere håndgribelig støtte til mit arbejde:

Først og fremmest gør det sig gældende for de danske og norske lærere, der har udvist stor interesse for emnet og med tid og indsigt har stillet sig til rådighed i forbindelse med de interviews, der udgør den forskningsmæssige substans i afhandlingen. Jeg ville gerne have kunnet omtalt alle med navns nævnelser, men afholder mig fra det, da lærerne er lovet fuld anonymitet. Det gør imidlertid ikke min tak hverken mindre personlig eller dybtfølt.

Siden jeg påbegyndte arbejdet med afhandlingen, har lektor Peter Henrik Raae fungeret som min hovedvejleder. Peter Henrik har med stort fagligt overblik, seriøsitet og et ukueligt engagement igennem alle årene udvist en behændig og til tider påkrævet tålmodighed med sin ph.d.-studerende. Og det er jeg meget taknemmelig for. Det er jeg også overfor professor Katrin Hjort, der senere i forløbet påtog sig opgaven som bivejleder, og som med sin indsats gjorde det muligt for mig at sondre mellem det væsentlige og det, der dybest set var ret uinteressant.

Ikke alene Peter Henrik og Katrin, men alle medarbejdere og øvrige ph.d.-studerende på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, og her ikke mindst studiegruppen Ph.Dampe, skylder jeg tak for tiden på Syddansk Universitet – og i særlig grad sekretær Marianne Lysholt for at guide mig igennem de kringlede bestemmelser, der er gældende for en ph.d.-uddannelse.

Under mine ophold på Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Bergen blev jeg mødt med en helt utrolig hjælpsomhed og imødekommenhed, hvilket jeg vil

sige alle tak for. Det gælder også lektor Thor-Asle Fay Syversen, der med sin indsats i forbindelse med transskriberingen af de norske interviews gjorde det muligt for mig at 'fange' nuancerne i det norske sprog på en sådan måde, at jeg blev i stand til at forstå de norske læreres betragtninger på en anderledes indsigtsfuld måde, end det uden Thor-Asles arbejde havde været muligt.

Tidligere rektor ved den daværende professionshøjskole University College Vest (nu University College Syddanmark), Tyge Skovgaard Christensen, gjorde det praktisk muligt for mig at kunne realisere mit ønske om at gennemføre en forskeruddannelse, hvilket jeg er Tyge taknemmelig for. Og seniorkonsulent Michael Cain vil jeg takke for assistancen i forbindelse med afhandlingens English Summary.

Desuden skylder jeg direktør Ole Belling og lektor Ulla Gerner Wohlgemuth megen tak for deres store og grundige arbejde med at opspore alle de sproglige fejl, som jeg ganske utilsigtet havde efterladt i den første udgave af afhandlingen. Ole og Ullas korrekturlæsning af det samlede arbejde har været mig en uvurderlig hjælp, og de skal ikke lastes, hvis det ikke er lykket mig at rette alle fejlene.

Ulla skal dog have en helt særlig tak. Vi har i alle årene fulgt hinandens ph.d.-arbejde og delt sorger & glæder i den forbindelse. Den støtte, som Ulla har ydet mig undervejs i arbejdsprocessen, har været af ganske ekstraordinær betydning for mig.

Endelig vil jeg sige tak til min familie, der fra den første dag har støttet mig med tillid, opmuntring – og tålmodighed.

Finn Møller

Indhold

Oversigt over figurer og bokse	7
Kapitel 1 Indledning	8
<i>Afhandlingens genstandsfelt, metode og problemformulering</i>	8
<i>Afhandlingens opbygning</i>	10
Kapitel 2 Evaluering – et begreb i tiden	13
2.1 Lovgivningsmæssige evalueringstiltag på folkeskoleområdet	15
<i>Evalueringsmetoder</i>	16
<i>Evalueringsmodeller</i>	19
2.2 Det forvaltningsmæssige evalueringsparadigme	24
2.3 Det professionelle evalueringsparadigme	32
<i>Lærernes møde med de seneste års evalueringstiltag</i>	32
<i>Den teoretiske lærersocialisering</i>	36
<i>Den praktiske lærersocialisering</i>	39
<i>Begrebet evalueringskultur</i>	43
<i>Sammenfatning</i>	45
2.4 Den didaktiske tradition og curriculum-traditionen	47
2.4.1 To uddannelsesforståelser	48
2.4.2 Den kontinentaleuropæiske didaktiske tradition	49
<i>Undervisningens formål</i>	49
<i>Lærerprofessionen</i>	51
<i>De politiske rammer</i>	53
<i>Sammenfatning</i>	54
2.4.3 Den angelsaksiske curriculum-tradition	54
<i>Undervisningens formål</i>	54
<i>Lærerprofessionen</i>	54
<i>De politiske rammer</i>	56
<i>Sammenfatning</i>	57
2.5 Danske tilnærmelser mod den angelsaksiske curriculum-tradition?	59
<i>Folkeskolens formål</i>	60
<i>Den politiske styring af folkeskolen</i>	62

	<i>Dansk grundskole under forandring</i>	64
Kapitel 3	Lærernes stemme	65
3.1	Undersøgelsens genstandsfelt og respondenter	66
	<i>Undersøgelsens genstandsfelt</i>	66
	<i>Undersøgelsens respondenter</i>	68
3.2	Interviewundersøgelsen	72
	<i>Forskningsspørgsmål, interviewspørgsmål og spørgeguide</i>	72
	<i>Transskribering og kodning</i>	76
	<i>Meningskondensering</i>	80
3.3	Analyse af interviewundersøgelsen	83
3.3.1	Kategorisering af respondentsvar og -udsagn	84
3.3.1.1	Evaluering som begreb	85
	<i>Teoretiske betragtningers forankring i praksiserfaringer</i>	85
	<i>Lærernes definition af begrebet evaluering</i>	86
	<i>Evaluering som målopfyldelsesevaluering</i>	88
	<i>Evalueringer kan have et formativt sigte eller et summativt sigte</i>	89
	<i>Elevplanen – et redskab til formidling af evalueringsresultater</i>	91
	<i>Evaluering: Systematisk dokumentation</i>	93
	<i>Evaluering som begreb: En oversigt</i>	95
	<i>Norske lærersynspunkter</i>	96
3.3.1.2	Evalueringens kultur som begreb	100
	<i>Lærernes definition af begrebet evalueringens kultur</i>	101
	<i>Hver skole sin evalueringens kultur</i>	101
	<i>Evalueringens kultur – et positivt ladet begreb</i>	103
	<i>Evalueringens kultur som begreb: En oversigt</i>	105
	<i>Norske lærersynspunkter</i>	105
3.3.1.3	Evaluering som fænomen i praksis	107
	<i>”Til brug for den løbende evaluering skal hver elev have en elevplan”</i>	109
	<i>Elevsamtaler og kollegiale samtaler</i>	113
	<i>Evalueringens arbejdsformål</i>	114
	<i>Evaluering med et formativt sigte eller med et summativt sigte</i>	116
	<i>Evaluering som fænomen i praksis: En oversigt</i>	120
	<i>Norske lærersynspunkter</i>	122
3.3.1.4	Evalueringens kultur som fænomen i praksis	124

	<i>Substansen i en evalueringskultur</i>	125
	<i>Evalueringsarbejde – et individuelt eller et fælles anliggende?</i>	126
	<i>Fokus på skolens virksomhed</i>	128
	<i>Evalueringskultur som fænomen i praksis: En oversigt</i>	130
	<i>Norske lærersynspunkter</i>	132
3.3.1.5	Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering	132
	<i>Eksplicitering af didaktiske overvejelser og beslutninger</i>	133
	<i>'Teaching to the test' på dansk?</i>	136
	<i>Målstyring og individualisering</i>	138
	<i>Målstyring og ændret faglighed</i>	141
	<i>Mistillid til lærerprofessionen</i>	142
	<i>Positive effekter</i>	146
	<i>Dansk folkeskole under forandring</i>	147
	<i>Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering: En oversigt</i>	149
	<i>Norske lærersynspunkter</i>	152
3.3.1.6	Konsekvenser af etableret evalueringskultur	159
	<i>Spontaniteten under pres</i>	160
	<i>Individualismen i lærerarbejdet</i>	163
	<i>Skolens ledelse</i>	164
	<i>Konsekvenser af etableret evalueringskultur: En oversigt</i>	164
	<i>Norske lærersynspunkter</i>	165
3.3.2	Eksempler på meningsdannelse	165
	<i>Analysens dobbeltorientering</i>	166
	<i>Respondenternes konstruktion af deres virkelighed</i>	170
	<i>Kvantitative udvidelser af synspunkter</i>	170
	<i>Kvalitative tilføjelser til synspunkter</i>	171
	<i>Svar-skift og kontekst</i>	172
	<i>Svar-skift som element i meningsdannelsen</i>	172
	<i>Underliggende problemstillinger</i>	175
	<i>Analysemodel</i>	177
	<i>Intern evaluering Ekstern evaluering</i>	180
	<i>Formativ evaluering Summativ evaluering</i>	183
	<i>Udvikling Kontrol</i>	187
3.3.3	Analysemodellen	191
	<i>Konstruktionen af analysemodellen som en firefeltmodel</i>	191
	<i>Firefeltmodellen og meningsdannelse</i>	192

3.4	Interviewundersøgelsens resultater	194
3.4.1	Undersøgelsesresultater af 1. orden	195
	<i>Den danske interviewundersøgelse</i>	196
	<i>Det norske casestudie</i>	203
3.4.2	Undersøgelsesresultater af 2. orden	205
	Kapitel 4 Konklusioner og perspektiver	213
	Resumé	221
	English Summary	227
	Litteratur	233
	Bilag (medtaget i afhandlingen)	241
	<i>Bilag 1 Lov om folkeskolen (uddrag)</i>	242
	<i>Bilag 2 Spørgeguide til den danske interviewundersøgelse</i>	247
	<i>Bilag 3 Spørgeguide til det norske casestudie</i>	249
	Bilag (medtaget i afhandlingens bilagssamling)	
	<i>Bilag 4 Faktuelle informationer om respondenterne i den danske interviewundersøgelse</i>	
	<i>Bilag 5 Transskriberede og anonymiserede interviews (Danmark)</i>	
	<i>Bilag 6 Transskriberede og anonymiserede interviews (Norge)</i>	

Oversigt over figurer og bokse

Figurer

- Figur 1 *Nationale tests. Fag og klassetrin*
- Figur 2 *Policyprocessen*
- Figur 3 *Evaluable: Lærernes undervisning*
- Figur 4 *Evaluable: Elevernes udbytte af undervisningen*
- Figur 5 *Aspekter vedrørende den didaktiske tradition og curriculum-traditionen*
- Figur 6 *Undersøgelsens respondenter*
- Figur 7 *Undersøgelsens temaer*
- Figur 8 *Relationen mellem undersøgelsens temaer og interviewspørgsmål*
- Figur 9 *Evaluable som begreb*
- Figur 10 *Evalueringskultur som begreb*
- Figur 11 *Evaluable som fænomen i praksis*
- Figur 12 *Evalueringskultur som fænomen i praksis*
- Figur 13 *Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering*
- Figur 14 *Konsekvenser af etableret evalueringskultur*
- Figur 15 *Analysemodel*
- Figur 15.A *Analysemodel. Intern evaluering | Ekstern evaluering*
- Figur 15.B *Analysemodel. Formativ evaluering | Summativ evaluering*
- Figur 15.C *Analysemodel. Udvikling | Kontrol*

Bokse

- Boks 1 *Den løbende evaluering & Elevplanen. Formål*
- Boks 2 *Elev- og uddannelsesplanen & Uddannelsesplanen. Beskrivelse*
- Boks 3 *Begrebet dannelse*
- Boks 4 *Spørgeguidens interviewspørgsmål (den danske interviewundersøgelse)*
- Boks 5 *Spørgeguidens interviewspørgsmål (det norske casestudie)*
- Boks 6 *Eksempler på transskribering og kodning af interview*
- Boks 7 *Eksempler på meningskondensering af transskriberede interview*
- Boks 8 *Eksempel på 'svar-skift'*
- Boks 9 *Underliggende problemstillinger*

Indledning

Afhandlingens genstandsfelt, metode og problemformulering

Denne afhandlings genstandsfelt er evaluering i grundskolen. Men hvor der i den aktuelle debat om emnet i særlig grad fokuseres på evalueringernes effekter og nytteværdier, som de kan aflæses i elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder, er fokus i denne afhandling lærernes synspunkter og holdninger til de øgede krav om anvendelse af diverse evalueringer. Min interesse herfor skyldes en oplevelse af, at 'menige' lærernes bidrag i den standende evalueringsdebat er stærkt begrænset eller endog i flere sammenhænge decideret fraværende. Med den hensigt at tilføje debatten det aspekt, som lærernes synspunkter repræsenterer, har jeg fundet det relevant og værdifuldt netop at søge indblik i disse.

Da lærernes 'stemme' i forbindelse med evalueringsproblematikken er omdrejningspunktet for afhandlingen, har jeg gennemført min forskning med udgangspunkt i en række kvalitative, semistrukturerede interviews med folkeskolelærere. Det primære formål med disse interviews har været at besvare tre spørgsmål: 1) hvad er evaluering ifølge lærerne selv, 2) hvordan oplever de, at evaluering konkret udfolder sig i skolens hverdag, samt 3) hvilke holdninger og bemærkninger i øvrigt har de til de seneste års evalueringstiltag?

Min forventning til interviewundersøgelsen var forud for dens gennemførelse, at den ville kunne tegne et klart mønster i lærernes oplevelser af de pågældende temaer, og at dette, foruden at kunne medvirke til en kvalificering af evalueringdebatten, også ville kunne give indblik i lærernes opfattelse af, såvel hvilken retning dansk grundskole i disse år bevæger sig i, som hvilke implikationer dette vil få for deres undervisning. På grund af sidstnævnte, forventede undersøgelsesresultat, fandt jeg det desuden af betydning at foretage en komparativ undersøgelse af et skolesystem, der ofte sammenlignes med det danske, for herigennem at undersøge, om der i et sådant ville kunne identificeres lignende udviklingstendenser. Derfor har jeg i tillæg til interviewundersøgelsen med de danske lærere gennemført en tilsvarende, men dog mindre interviewundersøgelse med lærere i den norske grundskole.

Undersøgelsen har givet det ønskede indblik i lærernes oplevelser, holdninger og vurderinger i forbindelse med deres møde med de seneste års evalueringstiltag, men den har derudover også afdækket en problemstilling, som ikke tidligere har været gjort til forskningsgenstand. Interviewene har således påvist, at lærerne befinder sig i en situation, hvor de på den ene side udviser en udtalt grad af skepsis eller decideret modvilje mod at skulle implementere det øgede antal udefra kommende evalueringer, samtidig med at det på den anden side også er blevet tydeligt, at det er af vital betydning for dem at etablere begrundelser for deres evalueringsarbejde, således at de herigennem kan legitimere deres arbejde overfor sig selv.

Undersøgelsen belyser således, at lærerne søger at løse det paradoks, som deres modsatrettede tilgange til evalueringsproblematikken har placeret dem i, hvilket har givet mig anledning til at udvide mit undersøgelsesfokus til også at søge svar på, 4) hvordan lærerne håndterer dette paradoks, således at deres professionelle arbejdslivs meningsfyldthed opretholdes? Desuden har den omstændighed, at undersøgelsen har synliggjort eksistensen af dette paradoks, samt det forhold, at håndteringen af det ikke tidligere er gjort til genstand for nærmere forskning, affødt, at jeg har fundet anledning til i særlig grad at fokusere på dette aspekt.

Det er således i konsekvens af ovenstående blevet afhandlingens opgave at søge svar på det spørgsmål, der fremgår af denne problemformulering:

Hvordan håndterer lærerne det paradoks, de befinder sig i med indførelsen af de seneste års evalueringstiltag i folkeskolen?

Problemformuleringen rummer en række aspekter, som det har været nødvendigt isoleret at fokusere på, før en samlet besvarelse har kunnet foretages, hvilket har begrundet følgende fem forskningsspørgsmål:

1. Som en forudsætning for at kunne erkende substansen i lærernes oplevelser, vurderinger og håndtering af evalueringstiltagene har det været at identificere og beskrive de vilkår for lærernes professionelle virker. Derfor har jeg stillet dette forskningsspørgsmål:

Hvilke konkrete evalueringstiltag er der fra lovgivningsside blevet taget i forbindelse med folkeskolen indenfor de seneste år, og hvilket evalueringsparadigme indlejrer disse tiltag sig i?

2. Da de beskrevne evalueringstiltag implementeres i en specifik professionskultur, har det været af betydning at undersøge, hvilket evalueringsparadigme der er det fremherskende i netop denne. Det betyder, at jeg har fundet det nødvendigt at stille dette forskningsspørgsmål:

Hvilket evalueringsparadigme må man antage ligger til grund for lærernes evalueringsforståelse?

3. De forudgående spørgsmål har gjort det naturligt at supplere besvarelsen af disse med dette tredje forskningsspørgsmål:

Hvordan forholder disse to evalueringsparadigmer sig til hinanden?

4. For imidlertid at kunne forstå denne særlige praksishåndtering, som analysen umiddelbart afdækker, må analyse desuden udvides til også at kunne omfatte lærernes institutionelle omverden. Det betyder, at jeg endvidere har måttet stille følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan man beskrive og forstå læreres oplevelser, vurderinger og håndtering af de seneste års evalueringstiltag?

5. Endelig har jeg fundet det relevant i forbindelse med problemformuleringens aspekt vedrørende de seneste års evalueringstiltags implikationer for undervisningen at stille dette spørgsmål:

Er det muligt at kunne sige noget om mulige implikationer for undervisningen som følge af de seneste års evalueringstiltag?

Ovenstående redegørelse er det udgangspunkt, jeg har taget i forbindelse med selve opbygningen af afhandlingen, hvilket vil fremgå af det følgende:

Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af i alt to bind, hvoraf det ene rummer ph.d.-afhandlingen og det andet en række bilag i tilknytning til den empiriske undersøgelse. Selve afhandlingen er disponeret således, at den foruden fire hovedkapitler også omfatter et resumé, et engelsk summary, en oversigt over afhandlingens figurer og bokse, en litteraturfortegnelse, samt enkelte bilag af direkte betydning for læsningen af afhandlingen.

I nærværende **kapitel 1 Indledning** præsenteres foruden afhandlingens opbygning dens genstandsfelt, metode samt problemformulering og afledte forsk-

ningsspørgsmål, medens afhandlingens resultater diskuteres i **kapitel 4 Konklusioner og perspektiver**. Som nævnt ovenfor er afhandlingens genstandsfelt *evaluering i grundskolen*, og det skal i denne forbindelse betones, at undersøgelsen alene omfatter lærere i den offentlige folkeskole og således ikke deres kollegaer i privatskoler (de frie grundskoler). Samme forhold gør sig gældende for den norske undersøgelse.

Begrebet *evaluering* er det centrale begreb i afhandlingen, og jeg har da også reserveret et af hovedkapitlerne til netop dette, nemlig **kapitel 2 Evaluering – et begreb i tiden**. Kapitlet indledes med en kortlægning af de evalueringstiltag, der er foretaget på folkeskoleområdet indenfor de seneste år (kapitel 2.1), og som hovedsagelig er de, som lærerne henviser til i interviewsamtalerne. Der er med andre ord tale om tiltag, der er politisk initierede, og jeg har valgt at præsentere disse, både som de umiddelbart fremstår for bl.a. lærerne, dvs. som *evalueringsmetoder*, og som elementer i sammenhængende intentionelle evalueringssammenhænge, dvs. *evalueringsmodeller*.

Når jeg har foretaget denne sondring, skyldes det, at jeg med angivelsen af de pågældende evalueringssammenhænge har ønsket at etablere et fundament for identifikation af det evalueringssammenhæng, der ligger til grund for de politisk besluttede lovgivningstiltag på området, hvilket jeg i afhandlingen benævner det *forvaltningsmæssige evalueringssammenhæng* (kapitel 2.2). Overfor dette sammenhæng fremstår den forståelse og brug af evalueringer, som er et integreret aspekt ved lærernes egen professionsudøvelse som undervisere, og som jeg derfor har valgt at betegne som det *professionelle evalueringssammenhæng* (kapitel 2.3).

De to forskellige paradigmatisk tilgange til evaluering repræsenterer samtidig to forskellige uddannelsesforståelser, og jeg viser (kapitel 2.4), hvorledes førstnævnte er indlejret i en *angelsaksisk curriculum-tradition*, medens sidstnævnte ekspliciteres i en *kontinentaleuropæisk didaktisk tradition*. Endelig afslutter jeg dette hovedkapitel med at diskutere, hvorvidt der i disse år fra politiske side er bestræbelser, der synes at indikere et ønske om at tilnærme dansk grundskole den angelsaksiske tradition eller uddannelsesforståelse (kapitel 2.5)?

Afhandlingens empiriske undersøgelse er præsenteret i **kapitel 3 Lærernes stemme**, hvor jeg indledningsvis redegør for undersøgelsen genstandsfelt og præsenterer dens respondenter (kapitel 3.1), og derefter beskriver arbejdet med undersøgelsen (kapitel 3.2). Selve analysen af undersøgelsen (kapitel 3.3) sker i to faser, idet jeg i den første af disse (3.3.1) med udgangspunkt i de anvendte spørgeguides gennemfører en systematisk kategorisering af respondenternes svar og udsagn, medens jeg i den anden (3.3.2) fremanalyserer en forståelse for

de meningsdannelser, som lærerne konstruerer med henblik på at kunne håndtere det paradoks, som følge af de seneste års evalueringstiltag, de er placeret i, hvilket sker med anvendelse af en analysemodel (3.3.3). Kapitlet afsluttes med en opsummerende sammenfatning af undersøgelsens resultater (kapitel 3.4).

Evaluering – et begreb i tiden

Begrebet *evaluering* er denne afhandlings egentlige omdrejningspunkt. Det er den stadig mere udbredte anvendelse af evaluering i grundskolen og den øgede betydning, som brugen heraf bliver tillagt i såvel skolen selv som i offentligheden, der har medvirket til min interesse for at undersøge evalueringers mulige implikationer for lærernes professionsudøvelse. Og mit fokus er i særlig grad rettet mod den evaluering, der mere specifikt vedrører lærernes undervisning. Det er derfor også begrebet evaluering og den kontekst, som det i lærernes hverdag udfolder sig i, der er hovedtemaet for den empiriske undersøgelse (kapitel 3).

Som allerede nævnt (kapitel 1), eksisterer der ikke en entydig eller almen, fælles accepteret definition af begrebet, ligesom den praktiske brug af evaluering dels kan være begrundet i flere forskellige interessehensyn, dels kan tjene varierende formål. Det er min påstand, at denne manglende eksplicitering af evalueringensbegrebet dog først og fremmest kan føres tilbage til aktuelt forekommende forandringer i selve brugen af evalueringer. Og da en identifikation af disse forandringer og deres implikationer må inkluderes i analysen af den empiriske undersøgelse (kapitel 3), vil jeg med kapitel 2 nærmere undersøge en række aspekter, der vedrører dette forhold.

Jeg vil undersøge (kapitel 2.1), hvilke *politiske initiativer*, der igennem de seneste år er blevet taget indenfor grundskoleområdet med henblik på at fremme og systematisere skolernes anvendelse af evaluering, og udgangspunktet for dette arbejde vil være den danske folkeskolelov.

Da det endvidere er en pointe, at disse forandringer skal ses i en større paradigmatisk sammenhæng, vil jeg desuden beskrive de to evalueringsparadigmer, som evalueringensdebatten i Danmark aktuelt indlejrer sig i, og som jeg betegner som henholdsvis det *forvaltningsmæssige evalueringsparadigme* (kapitel 2.2) og det *professionelle evalueringsparadigme* (kapitel 2.3). Da jeg samtidig mener at kunne påvise, at disse to paradigmer forbinder sig til to tilsvarende forskellige uddannelsesforståelser eller -traditioner – en *didaktisk tradition* og en *curriculum-tradition* – vil jeg efterfølgende undersøge det substantielle indhold i hver af disse (kapitel 2.4).

Endelig vil jeg afslutte kapitel 2 med at undersøge, om der i konsekvens af to konkurrerende evalueringeparadigmer, og dermed to uddannelsestraditioner, som hvert af disse paradigmer ekspliciterer, er belæg for at kunne konstatere, at der i disse år pågår en vis tilnærmelse mellem disse to traditioner – og i bekræftende fald, hvorledes betydningsforholdet mellem de to uddannelsestraditioner tegner sig (kapitel 2.5).

Lovgivningsmæssige evalueringstiltag på folkeskoleområdet

Som led i besvarelsen af afhandlingens overordnede problemformulering medgår svarene på de stillede forskningsspørgsmål (kapitel 1) og dermed også det, der skal gives i dette kapitel, hvilket angår den første del af det første forskningsspørgsmål: *Hvilke konkrete evalueringstiltag er der fra lovgivningsside blevet taget i forbindelse med folkeskolen indenfor de seneste år, [...]?* Tilvejebringelsen af et svar på dette spørgsmål sker i form af en empirisk undersøgelse af de love og bekendtgørelser, der vedrører emnet, og undersøgelsesresultatet vil foreligge som en samlet registrering af de pågældende evalueringstiltag.

Som hovedkilde til undersøgelsen anvender jeg den seneste folkeskolelov, der har haft virkning fra den 1. august 2009¹, hvorfor det er til denne folkeskolelov, der i afhandlingen i øvrigt henvises til. De passager i folkeskoleloven, der eksplicit omtaler de konkrete evalueringsmetoder, der skal finde anvendelse i folkeskolen, er sammenfattet i bilag 1. Derved fungerer dette bilag samtidig som det empiriske datagrundlag for min undersøgelse af, hvilken eller hvilke evalueringsmodeller disse enkelte evalueringsmetoders indbyrdes syntetiserede relationer derved er indlejret i.

¹ Lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 1049 af 28. august 2007, med de ændringer, der følger af § 4 i lov nr. 208 af 31. marts 2008, lov nr. 369 af 26. maj 2008, § 135 i lov nr. 1336 af 19. december 2008, lov nr. 50 af 28. januar 2009, lov nr. 353 af 6. maj 2009, § 1 i lov nr. 354 af 6. maj 2009, lov nr. 534 af 12. juni 2009 og lov nr. 535 af 12. juni 2009.

Kilde: Undervisningsministeriet (www.uvm.dk),

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125580#K1>

[lokaliseret den 17. juli 2010]

Evalueringemetoder

En nærlæsning af folkeskoleloven giver mig grundlag for at kunne konstatere, at de evalueringer, det er pålagt folkeskolen at afholde, principielt kan opdeles i to forskellige kategorier: De der tjener diverse formative formål igennem elevernes skoletid, og de der fungerer som en summativ registrering af elevernes udbytte af deres samlede skolegang. Den første kategori vedrører de evalueringer, der med folkeskoleloven benævnes den løbende evaluering, medens den sidste omfatter de evalueringer, hvis resultater medtages på elevernes afgangsbøger.

Den løbende evalueringens grundlæggende er med folkeskoleloven at *"danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen og for underretning af forældrene om elevernes udbytte af undervisningen."* (§ 13, stk. 2). Det fremgår heraf, at formålet med den evaluering, der her er tale om, er tredelt.

For det første skal evalueringen medvirke til kvalificering af lærernes forudsætninger for at kunne vejlede eleverne, og denne vejledning eksplicit vedrører elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder, hvilket fremgår af denne introducerende beskrivelse af den løbende evaluering: *"Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering i elevernes udbytte heraf, herunder af elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til trin- og slutmål."* (§ 13, stk. 2).

For det andet er formålet med den løbende evaluering, at den skal danne grundlag for lærernes videre planlægning og tilrettelæggelse af en undervisning, der netop orienterer sig mod at fremme elevernes kundskabs- og færdighedstilegnelse i forhold til de pågældende fag og emners trin- og slutmål.

Og for det tredje skal disse evalueringer ses i relation til den løbende evalueringens overordnede formål, som er kontinuerligt at orientere elevernes forældre om deres børns aktuelle udbytte af skolegangen: *"Eleverne og forældrene skal regelmæssigt underrettes om lærernes og eventuelt skolens leders syn på elevernes udbytte af skolegangen."* (§ 13, stk. 1).

Det fremgår af beskrivelsen af den løbende evaluering, at evalueringsmetoden er nationale tests, og at omfanget mv. af anvendelsen af disse fastsættes af undervisningsministeren (jf. figur 1): *"Undervisningsministeren udarbejder test i udvalgte fag og på bestemte klassetrin, som skal anvendes som led i den løbende evaluering. Undervisningsministeren fastsætter regler om, i hvilke fag og på hvilke klassetrin der skal afholdes test, om afviklingen af disse,"* (§ 13, stk. 3). Og som en tilføjelse til ovennævnte, tredelte formål med afholdelsen af disse tests,

skal det nævnes, at testresultaterne også danner grundlag for indbyrdes en benchmarking af landets folkeskoler: ”Undervisningsministeren offentliggør på baggrund af de afholdte test hvert år landsresultaterne.” (§ 13 a, stk. 1).

Figur 1. **Nationale tests. Fag og klassetrin**

Fag/klasse-trin	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Dansk/læsning	X		X		X		X
Matematik		X			X		
Engelsk						X	
Geografi							X
Biologi							X
Fysik/kemi							X

Kilde: Undervisningsministeriet²

Endelig omfatter den løbende evaluering for folkeskolens elever på 8. og 9. klasse-trin en standpunktsvurdering i lovgivningsfastlagte fag, som de to gange årligt modtager i form af karakterer og for faget idræts vedkommende som en udtalelse: ”For elever på 8. og 9. klasse-trin [...] sker bedømmelsen af elevernes standpunkt i de fag, der er omfattet af § 14, stk. 1-3, ved hjælp af karakterer (standpunktskarakterer).” (§ 13, stk. 5).

Til støtte for arbejdet med den løbende evaluering i folkeskolens yngste klasser (børnehaveklassen – 7. klasse) skal skolen, hvilket i praksis vil sige lærerne, i henhold til bekendtgørelse nr. 750 af 13. juli 2009³ udarbejde en *elevplan* for hver enkelt elev. Elevplanen erstattes af en *elev- og uddannelsesplan* for elever på 8. og 9. klasse-trin, samt af en *uddannelsesplan* for de elever, der fortsætter i folkeskolens 10. klasse.

² Kilde: Undervisningsministeriet (www.uvm.dk), http://www.evaluering.uvm.dk/templates/velkomst_layout.jsf;jsessionid=DhV7MB5NHh2lZQffyz3QJWLjDRRsM1kBgNG62sVbmZ3qQZWQIYX9!-1493482754#_Toc260227253 [lokaliseret den 17. juli 2010]

³ Kilde: Undervisningsministeriet (www.uvm.dk), <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126051> [lokaliseret den 17. juli 2010]

Elevplanens funktion som støtte til den løbende evaluering understreges af den indholdsmæssige overensstemmelse mellem formålsbeskrivelserne (boks 1), og den bidrager derved for lærerne som et konkret arbejdsredskab i forbindelse med deres evalueringsarbejde. Men herudover danner elevplanen grundlag for et styrket skole/hjem-samarbejde, idet det i bekendtgørelsen eksplicit nævnes (stk. 3), at planen både skal anvendes i forbindelse med underretningen til forældrene om deres børns aktuelle udbytte af skolegangen, men også som grundlag for en aftale med forældrene om, hvorledes de kan støtte op om den undervisning, som skolen målretter i forhold til netop deres barn. Så foruden at fungere som et informationsmateriale fra skolen til elevernes forældre, kan elevplanen også forstås som et såkaldt aftaledokument mellem skolen og hjemmene.

Boks 1. Den løbende evaluering & Elevplanen. Formål

<p style="text-align: center;">Den løbende evaluering LBK nr. 593 af den 24. juni 2009</p>	<p style="text-align: center;">Elevplanen BEK nr. 750 af den 13. juli 2009</p>
<p style="text-align: center;">§ 13</p> <p><i>Stk. 1.</i> Eleverne og forældrene, jf. § 54, skal regelmæssigt underrettes om lærernes og eventuelt skolens leders syn på elevernes udbytte af skolegangen. Forældrene skal underrettes skriftligt om resultaterne af test, jf. stk. 3.</p> <p><i>Stk. 2.</i> Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til trin- og slutmål, jf. § 10. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, jf. § 18, og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen, jf. stk. 1.</p>	<p style="text-align: center;">§ 2</p> <p><i>Stk. 1.</i> Formålet med elevplanen er at styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse, jf. folkeskolelovens § 18, og derigennem forbedre udbyttet af undervisningen for den enkelte elev.</p> <p><i>Stk. 2.</i> Elevplanen skal styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen, jf. folkeskolelovens § 13, stk. 2.</p> <p><i>Stk. 3.</i> Elevplanen skal styrke samarbejdet mellem skole og hjem. Den indgår i den regelmæssige underretning af eleven og forældrene om elevens udbytte af skolegangen, jf. folkeskolelovens § 13, stk. 1. Endvidere bidrager den til at kvalificere drøftelsen af, hvordan der fremadrettet kan støttes op om undervisningen af eleven fra både skolens og forældrenes side.</p>

Kilde: Undervisningsministeriet

Hvor elevplanen på baggrund af evalueringsresultater primært fokuserer på elevernes udbytte af den undervisning, de modtager, med den hensigt at øge deres udbytte i forhold til fagenes trin- og slutmål, tilføjes med elev- og uddannelsesplanen i 8. og 9. klasse samt med uddannelsesplanen i 10. klasse et nyt aspekt, nemlig elevernes valg af fremtidig skole- og/eller uddannelsesforløb (boks 2).

Boks 2. *Elev- og uddannelsesplanen & Uddannelsesplanen. Beskrivelse*

Elev- og uddannelsesplanen BEK nr. 750 af den 13. juli 2009	Uddannelsesplanen BEK nr. 750 af den 13. juli 2009
<p style="text-align: center;">§ 7</p> <p><i>Stk. 1.</i> For hver elev på 8. og 9. klassetrin i folkeskolen skal der udarbejdes en elev- og uddannelsesplan.</p> <p><i>Stk. 2.</i> Elev- og uddannelsesplanen skal anvendes til brug for den løbende evaluering og den besluttede opfølgning på denne samt bidrage til, at eleven træffer valg om skole- og/eller uddannelsesforløb efter 9. klassetrin.</p>	<p style="text-align: center;">§ 11</p> <p><i>Stk. 1.</i> Forud for tilmelding til 10. klasse eller en ungdomsuddannelse udskilles den del af elev- og uddannelsesplanen, som vedrører elevens valg af skole- og/eller uddannelsesforløb efter 9. klassetrin. Den udskilte del benævnes uddannelsesplan.</p> <p style="text-align: center;">§ 12</p> <p><i>Stk. 1.</i> For elever på 10. klassetrin udgør uddannelsesplanen, jf. § 11, det grundlæggende arbejdsredskab, hvorefter undervisningen tilrettelægges.</p> <p><i>Stk. 2.</i> Udbyderen af 10. klasse skal anvende uddannelsesplanen, således at undervisningen i 10. klasse så vidt muligt tilrettelægges på en sådan måde, at den imødekommer den enkelte elevs behov for undervisning, særlig støtte og afklaring af uddannelsesvalg.</p>

Kilde: Undervisningsministeriet

De evalueringsmetoder, der anvendes med det formål at kunne give en summativ vurdering af elevernes samlede udbytte af deres skolegang, og hvis resultater derfor medtages på elevernes afgangsbrev, kan bestemmes som tests og skriftlige vurderinger: ”Skolen udfærdiger afgangsbrev for elever, der går ud af skolen efter 7. klassetrin eller senere. Afgangsbrevet skal indeholde oplysning om, i hvilken undervisning eleven har deltaget, om de senest givne standpunktskarakterer og om den sidste udtalelse i faget idræt. Afgangsbrevet skal tillige indeholde oplysning om bedømmelse i forbindelse med prøverne, jf. § 14, stk. 1-3. Efter elevens valg kan en skriftlig udtalelse og/eller en karakter for den obligatoriske projektopgave påføres afgangsbrevet. Eventuel bedømmelse af den frie opgave kan ligeledes efter elevens valg påføres afgangsbrevet. Eventuelle skriftlige vurderinger i andre fag end prøfefagene kan efter elevens valg påføres eller vedhæftes afgangsbrevet som en del af dette.” (§ 13, stk. 9).

Evalueringsmodeller

Som nævnt i dette kapitels indledning er det opgaven her at besvare første del af det første forskningsspørgsmål, hvilket i ovenstående afsnit er sket som en registrering af de seneste års evalueringstiltag, som de konkret er udmøntet i de

nævnte evalueringsmetoder. I dette afsnit vil opmærksomheden koncentreres om de evalueringsmodeller, som ligger til grund for disse evalueringsmetoder.

En evalueringsmodel kan ifølge Peter Dahler-Larsen beskrives som ”*et logisk sammenhængende ræsonnement om evalueringens genstand (evaluanden), den ønskede viden, de værdier der skal styre evalueringsarbejdet og endelig evalueringens anvendelse*” (Dahler-Larsen 2002:12; jf. endvidere Shadish et al 1991), som en evaluator bør gøre sig i forbindelse med gennemførelsen af en evaluering (Krogstrup 2006:69).

Men en evalueringsmodel kan også og mere forenklet benævnes som et ”*evaluation approach*” (Stufflebeam 2001:9), der giver en samlet, kontekstuel fremstilling af, ”*how to sort out and address problems encountered in conducting evaluations.*” (Madaus and Kellaghan 2000:20). Med denne forståelse af evalueringsmodeller er der således ikke tale om færdige evalueringsskabeloner eller lignende, men om *overordnede, konceptuelle helhedssyn på evaluering som fænomen i relation til et konkret evalueringsarbejde, hvilket omfatter stillingtagen til evalueringens formål, design, udførelse og gennemførelse*. Og det er med denne brug af begrebet, at jeg i det efterfølgende vil identificere de evalueringsmodeller, som ovennævnte evalueringsmetoder er en ekspliciteret konkretisering af.

En overskuelig måde at orientere sig i de mange evalueringsmodeller, hvor amerikanske uddannelses- og evalueringsforskere traditionelt opererer med op til 22 forskellige hovedtyper (fx Stufflebeam; Madaus and Kellaghan 2000), foretages af Hanne Kathrine Krogstrup (Krogstrup 2006), når hun kategoriserer evalueringsmodellerne under hensyntagen til policyprocessen:

Figur 2. **Policyprocessen**



Kilde: Krogstrup (2006:38)

Krogstrups pointe er den, at ”*evalueringer genererer forskellige former for viden (fx om processer, præstationer og effekter)*” (Krogstrup 2006:70), og da hun samtidig tager det udgangspunkt, at ”*evaluering [handler] om at vurdere processer, præstationer og effekter med det instrumentelle formål at bedømme indsatsen, forbedre denne eller opnå ny og forbedret viden om bl.a. hensigtsmæssig arbejdstilrettelæggelse,*” (Krogstrup 2006:37-38), sorterer hun så at sige de enkelte evalueringsmodeller på baggrund af den type viden, evalueringerne tilvejebrin-

ger, baseret på den fase i implementeringsprocessen eller policyprocessen, som de orienterer sig mod.

Betragtes afhandlingens genstandsfelt i denne policyproces' optik, vil jeg koncentrere mig om den del af skolens virksomhed, der vedrører lærernes undervisning, dvs. deres planlægning, tilrettelæggelse og udførelse af den, deres kollegiale samarbejde om den, samt skolens kommunikation med offentligheden (herunder elevernes forældre) herom. I relation hertil orienterer de seneste års evalueringstiltag, som de fremgår af folkeskoleloven, sig mod elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder set i forhold til fagenes trin- og slutmål.

Der kan i forhold til denne problemstilling anlægges mindst to forskellige skoleinterne perspektiver på de evalueringer, der er beskrevet i det forudgående afsnit, nemlig evalueringsarbejdet betydning for skolens elever eller for dens lærere. Hvor det første af disse således vedrører eleverne læring, er det for det sidste lærernes undervisning, der bringes i fokus som evalueringens evaluand. Desuden kan problemstillingen også ansues fra mindst to skoleeksterne perspektiver, idet evalueringerne og deres resultater enten kunne betragtes fra et forældreperspektiv eller fra et perspektiv, som det tager sig ud fra de lovgivende myndigheder. Skolens forældre kunne således lægge vægt på det indblik, evalueringerne giver dem i forbindelse med deres børns udbytte af skolegangen, mens myndighederne kunne være interesseret i at anvende evalueringens resultater som et kontrolredskab i forbindelse med deres monitorering af kvaliteten af skolernes virksomhed set i forhold til den samlede folkeskolelov.

I denne afhandling koncentrerer jeg mig alene om evalueringerne, som de tager sig ud set fra lærerside, hvilket med anvendelse af policyprocessens terminologi kan illustreres, som det fremgår af figur 3.

Figur 3. **Evaluand: Lærernes undervisning**

Input	Implementering	Output	Outcome
fastsættelse af mål for undervisningen på baggrund af folkeskoleloven og fagenes fælles mål (faghæfter)	planlægning, tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen	kvaliteten af den gennemførte undervisning	kvaliteten af elevernes udbytte af den gennemførte undervisning

Selv om det er den afgrænsning, der ligger til grund for afhandlingens genstandsfelt, betyder dette dog ikke, at jeg vil undlade at inddrage synspunkter på evalueringens arbejde i folkeskolen, der er repræsenteret ved andre aktører end skolens lærere, men når det sker, vil det være foranlediget af, at de lærere, der medvirker

som respondenter i interviewundersøgelsen, selv bringer det på bane og på de måder, som de anskuer det (kapitel 3).

Når en bestemmelse af evalueringsmodeller, der i forbindelse med seneste evalueringstiltag er taget i anvendelse, skal foretages, er et nødvendigt udgangspunkt herfor en præcisering af den opgave, evalueringerne skal løse, set fra et lovgivningsmæssigt synspunkt. Men anvendelse af policyprocessens terminologi giver figur 4 en koncentreret oversigt over elementerne i genstanden for disse evalueringer, som det tager sig ud fra myndighedernes side.

Figur 4. **Evaluand: Elevernes udbytte af undervisningen**

Input	Implementering	Output	Outcome
folketingets og regeringens vedtagelse af folkeskoleloven & div. bekendtgørelser fokus: fælles mål for skolens fag (faghæfter)	kommunernes, skolernes og lærernes planlægning, tilrettelæggelse af deres effektivering af folkeskolelovens & div. bekendtgørelsens bestemmelser fokus: fælles mål for skolens fag (faghæfter)	kvaliteten af den effektuerede folkeskolelov & div. bekendtgørelser fokus: fælles mål for skolens fag (faghæfter)	kvaliteten af kommunernes, skolernes og lærernes effektivering af folkeskolelovens & div. bekendtgørelsens bestemmelser fokus: kvaliteten af elevernes udbytte af den gennemførte undervisningen

I forlængelse af ovenstående afsnit vedrørende evalueringsmetoder kan det konstateres, at samtlige evalueringer, der er beskrevet i folkeskoleloven, fokuserer på kvaliteten af elevernes udbytte af den gennemførte undervisning (outcome), og at målestokken herfor er graden de enkelte elevers kundskaber og færdigheder set i relation til trin- og slutmålene i de skolefag (input), som evalueringerne omfatter. Der er med andre ord tale om *goal-based evaluation*, som med reference til Michael S. Scriven (Scriven, 1980a, p. 59)⁴ ifølge George F. Madaus og Thommas Kellaghan er karakteriseret ved, at den “[...] is based and focused on knowledge of the goals and objectives of the program, person or product.” (Madaus and Kellaghan 2000:26).

Blandt danske evalueringsforskere betegnes denne evalueringsmodel som *målopfyldelsesevaluering* og tilhører således kategorien af traditionelle, klassiske effektevalueringer. Hanne Kathrine Krogstrup beskriver evalueringsmodellen således:

⁴ Scriven, Michael S. (1980)

Formålet er at evaluere, hvorvidt de politiske mål er implementeret. Med udgangspunkt i politisk formulerede målsætninger tilvejebringes kriterier for evalueringen, inden denne påbegyndes. Forudsætningen for gennemførelse af målopfyldelsesevaluering er, at målene er klart definerede, eller at disse operationaliseres, således at de bliver evalueringsbare.

(Krogstrup 2006:167)

Selv om Hanne Kathrine Krogstrup i dette citat betegner målene som ”*politisk formulerede*”, omfatter målopfyldelsesevalueringer efter min opfattelse også evalueringer af outcome i forbindelse med indsatser, der ikke nødvendigvis er resultater af politiske beslutninger. Hovedpointen i modellen er netop, at der er tale om evalueringer, der måler graden af opfyldelsen af mål, som ligger til grund for en given indsats, men ikke i hvilken kontekst en sådan eksisterer. Evert Vedung citerer Ernest R. House (1980:26)⁵ for at udtrykke det på denne måde:

Målupfyldelsemodellen [...] takes the goals of the program as stated and then collects evidence as to whether is has achieved those goals. The goals serve as the exclusive source of standards and criteria. The evaluator assesses what the program developers say they intend achieving. The discrepancy between the standard goals and the outcomes is the measure of program success.

(Vedung [1991] 1998:52)

Men når dette er sagt, anerkender jeg naturligvis også, at de evalueringer, denne afhandling forholder sig til, er et produkt af politiske beslutninger, hvorfor den benyttede evalueringsmodel, *målopfyldelsesevalueringen*, da også er indlejret i en politisk kontekst og dermed reelt fungerer som programevaluering.

Baggrunden for, at det netop er denne evalueringsmodel, beslutningstagerne har valgt at lade danne ramme om folkeskolens evalueringer, vil jeg uddybe i kapitel 2.2.

⁵ House, Ernest R. (1980)

Det forvaltningsmæssige evalueringsparadigme

Jeg har tidligere nævnt (kapitel 2.1), at de seneste års evalueringstiltag på folkeskoleområdet har været karakteriseret ved anvendelsen af *programevalueringer* – uden at jeg dog her nærmere har defineret dette fænomen. Det vil jeg råde bod på i dette kapitel, hvor jeg desuden vil vise, hvorledes denne tilgang til og brug af evaluering dels er snævert forbunden med en bestemt opfattelse af evalueringers formål og funktion, dels er indlejret i et specifikt evalueringsparadigme. Jeg vælger at benævne dette paradigme *det forvaltningsmæssige evalueringsparadigme*, for herved at understrege det forvaltningsmæssige aspekt ved netop dette paradigme. Samtidig ønsker jeg også at betone, at der sideløbende med dette evalueringsparadigme forekommer andre paradigmatiske tilgange til evaluering, hvoraf det, der foruden det forvaltningsmæssige evalueringsparadigme også har relevans i forbindelse med denne afhandling – nemlig *det professionelle evalueringsparadigme* – vil blive undersøgt senere (kapitel 2.3).

Det er formålet med dette kapitel at undersøge gyldigheden af den påstand, at der eksisterer en umiddelbar sammenhæng mellem folkeskolelovens bestemmelser om evaluering og en angelsaksisk-inspireret evalueringstradition, der med henvisning til en *New Public Management*-forvaltningstradition primært tjener det formål at kontrollere kvaliteten af lovgivningens implementering, og derved kun i mindre grad at fungere som et pædagogisk redskab for skolens lærere.

Den svenske evalueringsforsker Evert Vedung har, siden han i 1991 fremsatte sin definition af begrebet evaluering, haft stor indflydelse på det betydningsindhold, som toneangivende, danske evalueringsforskere, der alle har rod i statskundskab (fx Albæk 2001:35; Andersen 2004:15; Dahler-Larsen 1998:11; 2000:12; 2003:17; 2006:27; Dahler-Larsen og Krogstrup 2001:14; Krogstrup

2006:17; Olsen og Rieper 2005:16), har tillagt begrebet. Evert Vedung definerer evaluering således:

UTVÄRDERING = noggrann efterhandsbedömning av utfall, slutprestationer eller förvaltning i offentlig verksamhet, vilken avses spela en roll i praktiska beslutningssituationer.

(Vedung [1991] 1998:20)

Med denne forståelse af begrebet evaluering forbinder Vedung sig i direkte til den angelsaksiske evalueringstradition, der specielt i Canada, Storbritannien og USA betragter evaluering som et integreret aspekt ved offentlige programmer (Madaus and Stufflebeam 2000). I denne optik er formålet med anvendelse af evalueringer dels at tilsikre kvaliteten af den offentlige sektors implementering af de pågældende politiske beslutninger (programmer), dels at skabe grundlag for vurderinger af effekten af konkrete indsatsers outcome med henblik på opfølgende beslutninger i forbindelse med de pågældende programmers fremtid (fx om programmerne uden ændringer skal fortsættes, om de skal justeres, eller om de skal afsluttes). I konsekvens af denne evalueringsopfattelse benævnes begrebet evaluering i den angelsaksiske evalueringstradition da også almindeligvis som *program evaluation*.

Evert Vedungs definition, der således vedrører programevaluering, betoner eksplicit evalueringens summative karakter, hvilket naturligvis reducerer evalueringens potentiale som *et redskab til intervention i og justering af igangværende implementeringsprocesser*. Det må da også formodes, at dette problem kan have været en årsag til, at Evert Vedung sammen med Magnus Dahlberg i 2001 bidrog med et forslag til en udvidelse af den oprindelige definition fra 1991, hvormed evalueringers formative potentialer ekspliciteres:

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

(Dahlberg og Vedung 2001:36)

Evaluering fungerer således som *et redskab til kontrol af den offentlige sektors virksomhed* på alle organisatoriske niveauer, idet det som præmis forudsættes, at denne sektors virke er funderet på politiske programmer samtidig med, at evaluering

ring netop forstås som programevaluering. Omvendt kan det også hævdes, at når evaluering defineres som ovenfor citeret, kan dette alene lade sig gøre, fordi den politiske styring af den offentlige sektor sker på baggrund af evaluering af politisk vedtagne programmer.

Udviklingen af programevalueringer og -metoder dateres ofte til 1960'ernes USA, hvorimod udbredelsen til Europa (hvis Storbritannien undtages) først for alvor er sket indenfor de seneste to årtier. Dette er naturligvis en sandhed med modifikationer, idet anvendelsen af programevalueringer i såvel USA som i Storbritannien kan spores tilbage til industrialismens gennembrud, ligesom der også i flere kontinentaleuropæiske lande kan findes eksempler på denne form for evaluering, før ekspansionen af programevalueringers anvendelse i den offentlige sektor for alvor indtraf i 1980'erne. Men det må være korrekt at hævde, at såvel evalueringsforskningen som 'videnskabeliggørelsen' og moderniseringen af anvendelsen af evalueringer i forbindelse med centrale politiske programmer i USA bevidst blev styrket og udbygget fra slutningen af 1950'erne og i tiåret herefter (Madaus and Stufflebeam 2000).

Programevalueringens historie indenfor uddannelsessektoren kan ifølge George Madaus og Daniel Stufflebeam spores tilbage til 1792, hvor "*William Farish invented the quantitative mark to score examinations*" (Madaus and Stufflebeam 2000:4). Skabelsen af den moderne programevaluering sker imidlertid først cirka 150 år senere, og ofte dateres dennes oprindelse til den 2. september 1958, da dette var dagen, hvor præsident Dwight David Eisenhower underskrev *The National Defence Education Act*, hvortil der direkte var tilknyttet omfattende og systematiske evalueringsprocedurer.

Vedtagelsen af dette ambitiøse og kostbare uddannelsesprogram var direkte foranlediget af og en reaktion på det chok, det var for USA at måtte konstatere, at Sovjetunionen med opsendelsen satellitten *Sputnik 1* i oktober 1957 teknologisk set tilsyneladende havde overhalet USA. I den daværende koldkrigsperiode blev dette anset for at rumme et direkte sikkerhedsproblem for den vestlige verden og dermed for USA. Som et aspekt i forbindelse med den teknologiske og tekniske oprustning blev det bl.a. erkendt, at der på nationalt plan generelt måtte investeres i en modernisering og effektivisering af uddannelsessektoren, som undersøgelser havde dokumenteret var af katastrofal ringe kvalitet. Konkret betød det, at der specielt i relation til undervisningen indenfor matematik, naturvidenskab og fremmedsprog blev igangsat målrettede indsatser, der rettede sig mod alle niveauer i uddannelsessystemet. Programmet, *The National Defence Education*

Act, der også inkluderede projekter med henblik på udvikling og testning af nye nationale curricula og undervisningsformer, fik tilkøbt en række evalueringsforskere, der til opgave fik såvel at udarbejde et operationelt evalueringskoncept som at anvende dette konkret på programmet. Selv om alle specifikke evalueringsmodeller i dette koncept i princippet allerede var udviklet i første halvdel af århundredet, fremstod det endelige resultat som den første moderne og sammenhængende programevaluering til anvendelse på et større uddannelsesprogram. George Madaus og Daniel Stufflebeam beskriver processen således:

First, the Tyler approach was used to help define objectives for the new curricula and to assess the degree to which the objectives were later realized. Second, new national standardized tests were created to better reflect the objectives and content of the new curricula. Third, the professional-judgment approach was used to rate proposals and to check periodically on the efforts on contractors. Finally, many evaluators evaluated curriculum development efforts through the use of field experiments.

(Madaus and Stufflebeam 2000: 11-12)

Som det blandt andet fremgår af dette citat, er et af de for programevalueringen centrale elementer i uddannelsesprogrammet tilstedeværelsen af curricula, der er baseret på formulerede (nationale) standarder for de enkelte fag, forløb og uddannelsesniveauer. Sådanne har igennem hele efterkrigstiden ligget til grund for undervisningen på grundskole- og gymnasieniveauerne (*primary and secondary schools*) i de angelsaksiske lande, medens det indtil for ganske få år siden ikke har været tilfældet for hovedparten af de nordiske og kontinentaleuropæiske uddannelsessystemer, hvor fagenes indholdskategorier og arbejdsformer i stedet blev beskrevet i form af mere generelle læreplaner.

Denne forskel i uddannelsesstrategierne, der implicit udtrykker grundlæggende forskelle i undervisnings-, lærings- og dannelsessyn, er muligvis samtidig en årsag til, at programevalueringer ikke tidligere har været anvendt i sidstnævnte uddannelsessystemer. Faktisk må man stille sig spørgsmålet, om der i de nordiske og kontinentaleuropæiske lande overhovedet tidligere har været gennemført systematiske evalueringer af uddannelser i den betydning af begrebet evaluering, som danske evalueringsforskere tillægger begrebet, eller om det evalueringsarbejde, der har været udført af grundskolens lærere i bl.a. Danmark, reelt kan betegnes som evaluering? Alene den betoning, som Magnus Dahlberg og Evert

Vedung i dette udsagn lægger på begrebets systematiske karakter, kunne indikere, at det i henhold til denne forståelse af evaluering næppe har været tilfældet:

Bedömningen måste vidare vara *noggrann* (systematisk) förr att bli en utvärdering. Löst impressionistiskt tyckande är inte utvärdering. Det krävs ett minimum av systematik och precision i datainsamling, dataanalys och tillämpning av värdekriterier för att vi skall tala om utvärdering.

(Dahlberg og Vedung 2001:37)

Fraværet af programevalueringer i Europa, hvor jeg igen undtager Storbritannien, har naturligvis ikke betydet, at der fra politisk side ikke har eksisteret et ønske om fortløbende at tilsikre kvaliteten i uddannelsessektoren. Men det har her været en udbredt antagelse, at dette har kunnet lade sig praktisere gennem kvalificering af undervisernes professionelle didaktiske kompetencer, der bl.a. omfatter pædagogiske refleksioner og vurderinger om undervisning og læring samt kvalificeret stillingtagen til handling på baggrund heraf. Denne anderledes evalueringsoptagelse og dermed det evalueringsparadigme, som denne er et udtryk for, uddybes i det efterfølgende kapitel (kapitel 2.3).

I takt med den øgede internationalisering (globalisering) af og mobilitet mellem såvel arbejdskraft og tjenesteydelser, finanser og valutaer, men også mellem uddannelser på tværs af landegrænser, er der blandt beslutningstagere i hele Europa opstået et behov for at udvikle og anvende komparative uddannelses- og evalueringsstandarder og akkrediteringssystemer, samt at gennemføre tværnational benchmarking af de nationale uddannelsessystemer.

Et eksempel herpå er Bologna-deklarationen⁶, der i 1999 blev vedtaget af undervisningsministrene fra 29 europæiske lande. Deklarationen, der omfattede seks hovedmålsætninger, havde og har fortsat samlet set som formål dels at udvikle Europa til et fælles område for videregående uddannelse, dels at gøre europæiske uddannelser attraktive for studerende udenfor Europa. Denne såkaldte Bologna-proces er siden 1999 blevet udvidet med yderligere fire hovedmålsætninger, ligesom antallet af lande, der har tilsluttet sig deklARATIONEN, er blevet forøget, så den siden 2010 har omfattet i alt 47 lande. Et af resultaterne af dette samarbejde er den principielle tilslutning til de af ENQA⁷ udarbejdede fælles retningslinjer for kvalitetssikring af de videregående uddannelser (*Standards and*

⁶ Kilde: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> [lokaliseret den 18. november 2010]

⁷ European Network for Quality Assurance in Higher Education

Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), der også i Danmark har fået betydning for, hvorledes standarder for og kvalitetssikring af uddannelser foretages. Således arbejder såvel Akkrediteringsrådet (ACE Denmark) som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i overensstemmelse med disse europæiske standarder, ligesom sidstnævnte desuden – foruden medlemskab af ENQA – også selv er godkendt i overensstemmelse med disse standarder.

Parallelt med udviklingen af sådanne harmoniseringstiltag er også betingelserne for og specielt begrundelserne for den førte uddannelsespolitik i bl.a. Danmark forandret, hvilket er sket i takt med, at der i stigende grad gøres brug af overnationale evalueringer, der har karakter af *accountability studies* eller *cost-benefit analysis*. Dette er eksempelvis tilfældet med anvendelsen af den økonomiske samarbejdsorganisation OECD's PISA-undersøgelser⁸ (som Danmark siden 2000 har deltaget i), der primært retter sig mod kvaliteten af den førte politik på grundskoleområdet og indenfor ungdomsuddannelserne (*primary and secondary education*), og som netop er eksponent for et evalueringssyn, der henviser til et forvaltningsmæssigt evalueringssyn.

Det kan konstateres, at programevaluering som styrings- og kontrolredskab i forbindelse med uddannelsespolitiske tiltag vinder stadig større udbredelse i de europæiske lande, og at de pågældende lande på denne måde substantielt synes at bevæge sig i retning af den program- eller curriculum-tænkning, der igennem det meste af efterkrigstiden har karakteriseret og ligget til grund for angelsaksisk uddannelsespolitik.

Samtidig oplever uddannelsessektoren også, hvorledes ansvaret for kvalitets- sikrings- og kvalitetsudviklingstiltag i stigende grad fjernes fra sektorens professionelle og i stedet overtages af enten beslutningstagerne selv eller af institutioner, som beslutningstagerne udliciterer opgavevaretagelsen til eller overdrager bemyndigelsen til. Det kan, som det også ovenfor er nævnt, eksempelvis dreje sig om EVA eller AEC Denmark, men der kan også være tale om private konsulentfirmaer eller universiteter, der på baggrund af kontraktbaserede aftaler med et ministerium eller en styrelse løser sådanne opgaver, hvorefter procedurer og ofte detaljerede retningslinjer for implementering af centraladministrationens beslutninger indenfor det pågældende område returneres til uddannelsessektorens aktører.

Hvor fx sikring af forsknings- og undervisningskvaliteten, men også af dens samfundsmæssige relevans, på hovedparten af europæiske universiteter i over-

⁸ Programme for International Student Assessment

ensstemmelse med den *humboldske* tradition tidligere var et autonomt anliggende for det enkelte universitet og dets forskere, oplever stadig flere universiteter i de seneste år, hvorledes kvalitetssikringen af deres samlede virksomhed i stigende omfang sker gennem evalueringer af nationalt sanktionerede og internationalt harmoniserede akkrediteringer, politisk vedtagne programpuljer og økonomiske budgetrammer for universiteternes drift. Samme tendens finder sted i forbindelse med styringen og kvalitetssikringen af professionsbacheloruddannelser, hvad enten disse udbydes af universiteter eller af *university colleges*. For Danmarks vedkommende er dette blevet særlig tydeligt efter etableringen af professionshøjskolerne i 2008.

Grundskolerne i en række nordiske og kontinentaleuropæiske lande har indenfor de seneste tiår oplevet denne forandringsproces, og flere indikatorer synes at pege på, at den primære årsag hertil skal findes i ønsket om en generel harmonisering af uddannelsessystemerne i EU, og at begrundelsen herfor angives i den skærpede økonomiske konkurrencesituation, som EU i disse år oplever at befinde sig i som følge af den voksende globalisering. Således er det heller ikke overraskende at konstatere, at den uddannelsespolitiske dagsorden i stigende omfang synes formuleret af økonomiske eksperter i såvel nationale som internationale fora. OECD's PISA-undersøgelsers indflydelse på og konkrete anbefalinger for udviklingen af de europæiske grundskoler er således blot et eksempel herop.

En anden årsag kunne være det økonomiske markedssyn på uddannelser, som blandt andet i Danmark blev annonceret ved regeringen Anders Fog Rasmussens tiltræden, hvor den nyliberalistiske kulturelle værdikamp blev erklæret igangsat under sloganet "*Noget for noget!*" Dette slogan minder i besnærende grad om det synspunkt, som den daværende engelske premierminister Tony Blair koncentrerede med ordene "*What counts is what works!*" (Clarke 2003), og som i lighed med Fog Rasmussens *statement* retter sig mod regeringens politik i forhold til driften af den offentlige sektor, herunder uddannelsesområdet.

Hvis sådanne udsagn således eksplicit omfatter det værdisyn, der anlægges på uddannelsessektorens virksomhed, og som følgelig ligger til grund for de politiske tiltag, der angår fx grundskolens udvikling i Europa i disse år, er det nok værd at erindre sig den udtalelse, Europa-Kommissionens formand José Manuel Barroso fremførte i forbindelse med Tony Blairs offentliggørelse af sit fratrædelsestidspunkt som premierminister. I et tv-interview, den 10. maj 2007, udtalte Barroso, at det tilsyneladende var lykkedes Blair igennem sin tiårige regeringspe-

riode at nærme Europa mod Storbritannien, medens det modsatte ikke synes at have været tilfældet.

De seneste års øgede anvendelse af programevalueringer i forbindelse med kvalitetsvurdering og -sikring af grundskolens virksomhed, kombineret med de øvrige kvalitetssikringstiltag, som jeg har omtalt i dette kapitel, illustrerer hvorledes uddannelse set fra de lovgivende myndigheder side i stigende grad betragtes i en markedsøptik, hvilket blandt andet begrundes anvendelsen af evalueringer som et forvaltningsmæssigt anliggende.

Det professionelle evalueringsparadigme

I kapitel 2.2 viste jeg med henvisning til den *vedungske* definition af begrebet evaluering (side 25), at de seneste års lovgivningsmæssige evalueringstiltag på grundskoleområdet kan karakteriseres som *programevalueringer*, samt at disse synes forankret i en angelsaksisk inspireret, *New Public Management*-orienteret forvaltningstradition. Dette var baggrunden for, at jeg valgte at betegne denne forståelse og konkrete brug af evaluering som indlejret i et *forvaltningsmæssigt evalueringsparadigme*. Jeg nævnte samtidig (side 24), at der parallelt med tilstedeværelsen af dette evalueringsparadigme også findes andre paradigmatisk tilgang til evaluering, og at jeg i forbindelse med denne afhandlings problemstilling har fundet det relevant nærmere at belyse den, som jeg har valgt at benævne *det professionelle evalueringsparadigme*.

Kapitlet indledes med en beskrivelse af lærernes møde og reaktioner på de seneste års politisk initierede evalueringstiltag, og det spørgsmål, der er den forbindelse er relevant at stille, er, hvordan deres oplevelse af disse tiltag som kontrol kan opstå? Dette spørgsmål besvarer jeg dels ved at belyse lærernes teoretiske socialisering, dels ved at beskrive hvad man kunne betegne som lærerpraksisens imperativ, dvs. den socialisering, der følger af lærernes aktive deltagelse i det praksisfællesskab, som de som lærere indgår i i skolen. Endelig afsluttes kapitlet med en beskrivelse af de implikationer, lærernes tilgang til evaluering har for deres forståelse af begrebet i en skolekulturel sammenhæng.

Lærernes møde med de seneste års evalueringstiltag

Begrebet evaluering er et relativt nyt begreb i en dansk grundskolesammenhæng, idet det først var i slutningen af 1980'erne, at det fandt vej fra blandt andet undervisningsministeriet og ud i skoleverdenen. I første omgang var det dog primært blandt uddannelsesforskere (hovedsageligt ansat ved den daværende Danmarks Lærerhøjskole), at begrebet i relationen til grundskolen blev fundet så interessant at forholde sig til, at det eksempelvis med udgangspunkt i det under-

visningsministerielle debatoplæg *Mål & Med* (Undervisningsministeriet 1989) blev gjort til genstand for seriøse drøftelser (fx Nielsen 1990). Endnu gik yderligere ca. ti år, før evaluering blev et fænomen, der for alvor, men også med nogen usikkerhed blev debatteret blandt danske grundskolelærere. Denne introduktion af evalueringsbegrebet i skoleverdenen og lærernes modtagelse af det har jeg i anden sammenhæng tidligere omtalt – nemlig i en mindre artikel, der blev indledt således:

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

(Møller 2008:10)

Som citatet antyder, blev begrebet evaluering modtaget med blandede følelser, hvilket enten kan skyldes usikkerhed med hensyn til den bagvedliggende intention (*hvad angår denne nye trend egentlig?*), eller en decideret uvilje mod selve begrebets introduktion i en dansk grundskolekontekst.

Hvad rådvildheden angår, viser debatter i fagbladet *Folkeskolen*⁹ og på lærerværelserne, at det var uklart for lærerne, hvad begrebet egentlig dækker til forskel fra, hvad lærerne allerede gjorde.

Hvad uviljen angår, da syntes diskussionerne at pege på, at læreruviljen kan forstå ud fra (mindst) to forhold, nemlig dels på baggrund af, at kravet om evaluering slet og ret virkede fremmed for dansk kultur, dels en oplevelse af, at man derved indskrænkede lærernes autonomi.

Lærere, der konstant føler sig vurderede og kontrollerede, som må følge strengt foreskrevne undervisningsplaner og hele tiden skal lade deres egen ef-

⁹ www.folkeskolen.dk

fektivitet og elevernes niveau måle ved standardiserede prøver, reagerer ved at udvikle forskellige former for defensiv undervisning.

(Nielsen 1990)

Kravet om *evaluering* blev altså modtaget med blandede følelser i lærerkredse, hvilket naturligvis kunne efterlade det indtryk, at danske lærere ikke tidligere havde arbejdet med evaluering i forbindelse med deres undervisning eller øvrige arbejdsområder. Det er imidlertid ikke tilfældet, for evaluering har altid været opfattet og er indgået som en naturlig og integreret del af læreres professionsudøvelse. Anledningen var derimod, at lærerne ikke hidtil havde anvendt selve *begrebet* (evaluering) som en betegnelse for det vurderings- eller bedømmelsesarbejde, de udførte i skolen, ligesom de knyttede en række konnotationer til begrebet, der afspejlede, at de grundlæggende opfattede begrebet som fremmed for dansk folkeskoletradition.

Man kan således umiddelbart mene, at lærernes modstand mod evaluering må skyldtes en misforståelse af såvel selve *begrebet*, som af de politiske intentioner, der lå til grund for begrebets introduktion i en uddannelsessammenhæng. Men som det vil fremgå i det følgende, er det en for forenklet forklaring.

Som antydnet har lærere indtil for få år siden, i stedet for *begrebet evaluering*, karakteriseret og beskrevet deres evalueringsarbejde med henvisning til betegnelserne for de specifikke evalueringsmetoder, som de har benyttet i forbindelse med deres undervisning (fx samtaler, bedømmelser, tests, censur, prøver, observationer, refleksioner, vejledninger, eksamener osv.). Selve begrebet evaluering har primært været opfattet som 'tilhørende' det private erhvervsliv, idet antagelsen har været, at formålet med evaluering først og fremmest er at gennemføre såkaldte 'objektive' og 'værdifri' kvalitetskontroller af (fremstillings-)virksomheders produktionsprocesser og af de færdige produkter (dvs. *kvalitetssikring*). Og netop på grund af væsensforskellen mellem produktion af fx sko og undervisning af børn og unge, fandt mange lærere det direkte absurd at forestille sig, at evaluering kunne blive en naturlig del af deres professionsudøvelse.

Da lærerne op gennem 1990'erne i stigende grad blev mødt med krav om at systematisere og kvalificere deres evalueringsarbejde, afstedkom det, at de derfor opfattede disse politiske tiltag som udtryk for, at man fra centralt hold stillede spørgsmålstegn til selve kvaliteten af deres arbejde. Derfor blev baggrunden for de pågældende evalueringskrav følgelig også opfattet som et politisk ønske om at kontrollere kvaliteten af lærerarbejdet – en mistanke, der endnu ikke helt har

sluppet sit tag hos mange lærere, hvilket afhandlingens empiriske undersøgelse bekræfter (kapitel 3).

Men samtidig eksisterede der i lærerkredse en udtalt usikkerhed med hensyn til ikke blot, hvorledes evaluering reelt kunne medvirke til kvalitetsudvikling, men også hvorledes kvalitet overhovedet kunne beskrives. Jeg ser nedenstående citat – fra en pædagogisk håndbog, der i denne periode havde stor udbredelse blandt danske lærere (Muschinsky og Schnack 1992) – som en afspejling af de drøftelser om spørgsmålet, der fandt sted på landets lærerværelser:

På trods disse uklarheder og mystifikationer, der knytter sig til den aktuelle anvendelse af kvalitetsbegrebet, er der imidlertid ikke tvivl om, at betegnelsen kvalitet *herudover* signalerer noget andet og særdeles relevant: nemlig at en uddannelse eller en undervisning kan være bedre eller dårligere, at der rent faktiske i vore hoveder og måske tillige i virkeligheden findes noget, der er godt. I hvilket omfang diskussionen og undersøgelsen af, hvori dette består – og bestræbelserne på at realisere det – kan fremmes inden for den aktuelle kvalitetsdebat, er på mange måder et åbent spørgsmål.

(Callewaert 1992:182)

I takt med at evalueringstiltagene blev konkretiseret, udvidede lærernes reaktion sig fra at opfatte tiltagene alene som udtryk for en decideret mistillid til deres professionsudøvelse til også at betragte dem dels som et brud på dansk skoletradition, dels som overflødige, fordi tiltagene ikke tilførte noget, som ikke i forvejen blev udført i skolen.

Det sidste, dvs. at evalueringstiltagene blev oplevet som et brud på den dansk folkeskolekultur og som med Mogens Nielsen (jf. ovenstående citat) til tider af stedkommer 'defensive' reaktioner, synes eksempelvis indirekte af fremgå af nogle konkluderende bemærkninger i en udgivelse om et større evalueringsprojekt:

Der synes at være etableret en kultur, der er kendetegnet ved at se gensidig loyalitet og anerkendelse af det enkeltes ret til *at gøre tingene på sin måde* som noget meget værdifuldt og fundamentalt vigtigt at fastholde. Metodefrihed er et af de begreber, der ofte bringes i anvendelse i denne sammenhæng.

Det er på det grundlag ikke overraskende, at mange af de skoleledere, der identificerer sig med den pædagogiske ledelsesopgave, alligevel har vanskeligheder med at få lærernes anerkendelse til at lede en fælles skoleudvikling i

relation til folkeskolens opgaver og de politiske krav og forventninger om kvalitetsudvikling og evaluering af centrale udviklingsområder.

(Harrit 1998:15)

Desuden afdækker den empiriske undersøgelse (kapitel 3), at der blandt lærerne forekommer yderligere to bevæggrunde for deres indvendinger mod evaluerings tiltagene:

Den første indvending sker med henvisning til grundskoleundervisningen i specielt USA og Storbritannien, der bliver opfattet som politisk styret gennem *curricula* og af tests og *benchmarking* af skoler og lærere. Dette bliver opfattet som værende i stærk kontrast til den danske (nordiske og kontinentaleuropæiske) didaktiske tradition, hvor det er den professionelle, autonome lærer, der under hensyntagen til mere overordnede fagbeskrivelser træffer de konkrete beslutninger om, hvorledes de specifikke undervisningsforløb skal udføres.

Den anden indvending bliver begrundet med, at de ekspliciterede evalueringsmetoder allerede bliver benyttet i grundskolen, hvorfor de pågældende tiltag er overflødige. Samtidig eksisterer der en vis angst for, at det ikke fremover vil være lærerne selv, der kan træffe beslutninger om, hvornår evalueringsarbejdet skal udføres og med hvilke metoder, det skal ske, men at dette vil blive et politisk anliggende, samt at bemyndigelsen med hensyn til en sikring af implementeringen vil blive overdraget skolernes ledelser.

I det foregående har jeg forsøgt at indfange lærernes umiddelbare reaktion, som den kom til udtryk først og fremmest i 'uformelle fora' og i debatten i fagbladet Folkeskolen. Men hvad er baggrunden for denne reaktion?

Jeg har allerede henvist til et ikke særlig specificeret begreb om dansk kultur for undervisning og evaluering ('*dansk folkeskolekultur*') – men spørgsmålet, der rejser sig her, er, hvorvidt denne baggrund kan konkretiseres. Det vil jeg i det følgende gøre ved at etablere en distinktion mellem, hvad jeg betegner som lærernes *teoretiske socialisering* (dvs. den formelle uddannelse, som lærerne indgår i) og deres *praktiske socialisering*. Det sidste henviser til den socialiserende effekt, som selve mødet med undervisningsarbejdet udgør.

Den teoretiske lærersocialisering

Når lærerne er af den opfattelse, at de seneste års centralt initierede evaluerings tiltag omfatter evalueringsmetoder, der allerede anvendes i grundskolen, er det

grundlæggende set korrekt – også selv om evalueringsteknologien i et vist omfang siden de første tiltag er blevet moderniseret.

Grundlaget for en etablering af den teoretiske forståelsesramme, som lærerne praktiserer og forklarer deres evalueringsarbejde i, er funderet i deres læreruddannelse. Ganske vist har de specifikke uddannelser, som de lærere, der i dag er ansat i grundskolen, har modtaget, undergået en række ændringer, men alligevel er der to forhold, der igennem alle årene har medvirket til at udvikle den forståelsesramme, som lærerne implicit argumentere i, når de tilkendegiver deres forståelse af (bl.a.) evalueringsproblematikken.

På den ene side er alle lærere i deres uddannelsesforløb blevet konfronteret med psykologiske, pædagogiske og sociologiske problemstillinger og diskussioner, der teoretiske set, eksplicit eller implicit, knytter an til spørgsmål og forhold af direkte betydning for lærerprofessionen og for professionsudøvelsen.

På den anden side har alle lærere igennem deres uddannelsesforløb også skullet forbinde ovennævnte teoretiske indsigter med konkret udført undervisning (praktik), og i forbindelse hermed tilegne sig kendskab til aktuel, praksisorienteret uddannelsesforskning.

Denne forskning, der ofte i et tæt forskersamarbejde med uddannelsesforskere fra de øvrige nordiske lande først og fremmest fandt sted på Danmarks Lærerhøjskole, havde foruden selve grundskoleområdet også læreruddannelsen som sit primære forskningsfelt. Og på grund af den tætte relation mellem dette forskersamfund og de danske læreruddannelser betød det nordiske samarbejde, at danske lærerstuderende blev fortrolige med især norsk uddannelsesforskning (fx Dale 1998, Tiller 1990). Helt konkret har hovedparten af alle danske lærere, hvis uddannelse er gennemført i 1970'erne eller i begyndelsen af 80'erne, desuden stiftet bekendtskab med Trond Ålviks *Undervisningslære* (fx Ålvik 1971), medens de lærere, der er uddannet indenfor de seneste år, med stor sandsynlighed har drøftet problemstillingen med udgangspunkt i en studiebog i didaktik, der er skrevet af det norske forfatterpar, Hilde Hiim og Else Hippe (Hiim og Hippe [1997] 2007).

Kombinationen af disse to tilgange til lærerarbejdet, som lærerne har mødt i deres uddannelsesforløb, har resulteret i skabelsen af den teoretiske forståelsesramme, hvori håndteringen af deres praktiske evalueringsarbejde i skolen implicit så at sige 'henter' sine teoretiske forklaringer og begrundelser, og som konstituerer det evalueringsparadigme, som jeg har valgt at benævne *det professionelle evalueringsparadigme*.

I henhold til denne paradigmatiske forståelse rummer evaluering et dobbeltformål – nemlig at fungere som kontrol af et afsluttet arbejde, og/eller som et 'redskab' til fremme af kvaliteten af et igangværende arbejde. Hvor det første formål således har et *summativt* sigte, har det andet et *formativt*, og i begge situationer er det først og fremmest elevernes arbejde (og læring), der er genstanden for evalueringerne.

Denne sondring mellem formative og summative evalueringer er det af væsentlig betydning at foretage for at kunne forstå den bredde i tilgangen til evaluering, som er kendetegnet ved det professionelle evalueringsparadigme. Derfor skal jeg med henvisning til den engelske evalueringsforsker Michael S. Scriven, der først lancerede de to betegnelser (Scriven 1967), kort redegøre for forskellen mellem disse, og vil gøre det med det præcise koncentrat, som den norske uddannelsesforsker Peder Haug har givet af de to begreber:

Omgrepa summativ og formative evaluering vart introduserte i ein artikkel i 1967 (Scriven, 1967). Den summative evalueringa har som hovudhensikt å gi uttrykk for eit resultat som er nådd (Scriven, 1991). Det er ofte assosiert til sluttvurdering eller til det ein fekk til. Vurderinga kan utførast av både eksterne og interne aktørar, men for å auke truverdet blir ofte parsonar utanfrå engasjerte til å gjere denne forma for vurdering.

Den formative vurderinga skal gi bodskapar om kva ein har nådd på vegen i ein prosess, med det formål å kunne gjere endringar som kan bringe ein på ein betre kurs mot dei måla som gjeld for tiltaket. Denne vurderinga er ofte interne, og resultata blir ofte ikkje publiserte eller spreidde til instansar utanfor institusjonen som er vurdert (Scriven, 1991). I praksis er tilhøvet mellom desse to meir samansett, fordi kvar formativ vurdering også kan fungere summativt, og summative vurderingar kan fungere formativt.

(Haug 2009:31)

Det er desuden karakteristisk for denne paradigmatiske forståelse af evaluering, at evalueringsarbejdet er initieret, designet og udført af lærerne, samtidig med at 'ejendomsretten' over evalueringsresultaterne primært tilhører lærerne selv. Endelig er det underforstået, at det arbejde, der er genstand for evalueringerne er elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder, samt deres arbejdsindsats og potentialer indenfor et givent fagligt område (men fx ikke lærerens arbejde eller undervisning).

Omsummerende kan evaluering i denne forståelse beskrives som først og fremmest et arbejdsredskab for lærerne, der anvendes i to sammenhænge: Dels som information til de enkelte elever (og deres forældre) i forbindelse med lærerens vejledninger af eleverne, dels som et 'empirisk' grundlag for lærernes undervisningsplanlægning og -tilrettelæggelse og de fortløbende justeringer af dem. Derved fremstår evalueringsarbejdet som et integreret aspekt ved lærernes arbejde som didaktikere, fordi evaluering med Erling Lars Dales ord "*fremtræder som en nødvendig forudsætning for, at der skal kunne udvikles bedre overensstemmelse mellem målene og intentionerne i læreplanen og elevernes læreprocesser*" (Dale 1998:170), hvilket netop er det krydsfelt, som didaktikerens opererer i.

Den praktiske lærersocialisering

Det væsentligt at understrege, at det først og fremmest er på baggrund lærernes praktiske erfaringer med anvendelsen af evalueringer *efter* deres uddannelse, dvs. i deres praksis, at deres forståelse af begrebet evaluering funderes og indlejres i deres professionelle virke. Derved udtrykker lærernes overordnede, teoretisk baserede viden om spørgsmål og problemstillinger, der angår evaluering, at den somme tider lever et parallelt liv med den 'teori', som de udvikler i deres praksis. Per Lauvås og Gunnar Handal betegner med deres henvisning til Lars Løvlie denne som *praksisteori* (fx Lauvås og Handal 2006), og Donald Schön har beskrevet, hvorledes en sådan i praksis udvikles og konstitueres (Schön 2001). I heldigste fald er der her tale om en erfaringsbaseret indsigt, der *legitimeres* gennem den teoretiske forståelsesramme. Dette er ikke et særegent fænomen alene i forbindelse med temaet evaluering, men er, som Ingrid Carlgren konstaterer (Carlgren 1990), et generelt karakteristika for læreres forståelse af egen praksis:

En rad studier har gjorts under olika beteckningar: lärares implicite teorier, personal constructs, uppfattningar, personliga, praktiska teorier m.m. Det gemensamma för dem är att lärarnas tänkande *inte* beskrivs med utgångspunkt i etablerade teorier utan snarare i relation till den praktiska verksamheten. [...] Det er inte vetenskaplig kunskap som praktikern har användning för i första hand utan den praktikgrundade kunskapen. Denne byggs upp genom erfarenhet – man utvecklar en repertoar av exempel som man använder sig av och utvecklar i varje ny, unik praktisk situation.

(Carlgren 1990:168-169)

I et dansk casestudie, der følger og beskriver to danske grundskolelæreres refleksioner over egen praksis (Henningsen 2010), tydeliggøres Ingrid Carlgrens udsagn. I det følgende citat forklarer den ene af lærerne, hvorledes han anvender og dermed ikke mindst igennem sine praksiserfaringer generere og ekspliciterer sin forståelse af begrebet evaluering:

Jeg arbejder [...] procesorienteret. Her får eleverne altid en opgave tilbage med skriftlige og mundtlige kommentarer. Jeg har en samtale med hver enkelt elev hver gang, de får en skriftlig opgave tilbage. Det giver så anledning til så meget andet, fx hvor står du rent fagligt, hvad skal der gøres mere ved [det], du mangler at ... osv. Desuden skriver jeg sådan ca. en halv side til hver opgavebesvarelse. Det kalder jeg en evaluering.

(Henningsen 2010:100)

Denne beskrivelse er desuden et konkret eksempel på, hvorledes lærerens evalueringsarbejde er et interagerende og uløseligt forbundet aspekt ved den pågældendes håndtering af den daglige undervisning, men også at de konkret anvendte evalueringsmetoder (skriftlige og mundtlige kommentarer, kombineret med elevsamtaler) isoleret set kan karakteriseres som enten summative eller formative, men at de samlet set tjener det formativt sigte for læreren at fremme eleverne videre læring.

Som det eksplicit fremgår af citatet (Henningsen 2010:100), er den umiddelbare genstand (eller *evaluand*) for lærerens evalueringsarbejde elevernes arbejde, men det fremgår også implicit, at resultatet af evalueringerne af læreren blandt andet bliver anvendt med henblik på en fortsat justering eller kvalificering af sin egen undervisning. På den måde indikeres, at evalueringsarbejdet substantielt set rummer en dobbeltfunktion, nemlig på den ene side at kvalificere såvel elevernes som lærernes *læring* vedrørende deres eget arbejde, og på den anden side at fungere som *kvalitetssikring* af lærernes egen undervisning. Og dermed belyser citatet, at der i praksis eksisterer et sammenfald mellem to væsensforskellige funktioner, der nemmest lader sig illustrere ved den sondring, der på engelsk foretages i forbindelse med ordet evaluering, nemlig *evaluation* og *assessment*. Hvor *evaluation* på dansk vil kunne oversættes til *programevaluering*, vil den danske oversættelse af ordet *assessment* muligvis kunne være *evaluering af læringsprocesser*.

Assessment can be defined as deciding the quality of a product or a process based on certain criteria. Assessment provides feedback to individuals or groups on progress in learning activities. Such feedback may be formal (oral or written tests) or informal (teacher observations and notes). Assessment is a coherent part of everyday school life. Assessment can be used as part of evaluation.

(Heggheim and Møller 2003:4)

Når jeg i denne sammenhæng fremhæver denne sondring, skyldes det, at en del af forklaringen til den tidligere nævnte usikkerhed eller deciderede modstand, som de danske lærere har mødt de seneste års evalueringstiltag med, givetvis er knyttet til dette forhold. *Lærerne forstår ikke evaluering som programevaluering (evaluation), fordi deres opmærksomhed alene er rettet mod de processer, der tager sigte på at fremme elevernes læring inklusiv de vilkår, der vedrører dette forhold (fx undervisningen).*

Derfor sker deres tilgang til evaluering også i den procesorienterede forståelse, som *assessment* henviser til, og som er den, der er indlejret i det professionelle evalueringsparadigme. *Derimod oplever lærerne ikke, at det er det samme formål, der gør sig gældende for de politisk initierede evalueringstiltag, fordi disse fremstår som ekstern kontrol og styring.* Derved fornemmer lærerne, at de bliver mødt med en anden type evalueringer (*evaluation*), hvis grundlæggende formål, de ikke umiddelbart er i stand til at identificere, og deres reaktion herpå bliver en blanding af modstand, usikkerhed og afmagt.

Konkret viser dette sig som en såvel individuel som kollektiv usikkerhed med hensyn til, hvorledes de konkret og praktisk skal håndtere evalueringskravene. En spørgeskemaundersøgelse fra 2004, hvis formål var at kortlægge evalueringsarbejdet indenfor et enkelt fagområde (skolefaget geografi), efterlod blandt andre resultater et billede af en lærerstand, der følte sig så metodisk usikker, at de reelt efterlyste hjælp udefra, før de (i deres egen selvforståelse) mente sig kvalificeret til at kunne efterkomme de stillede krav til dem:

The implementation of evaluation and assessment in the Danish teaching culture seem to be difficult because of the teachers' uncertainty about doing evaluation and assessment. These problems are primarily caused by the fact they have never been trained to evaluate and assess and therefore do not know technically what to do. The teachers themselves say they need help and sup-

port if evaluation and assessment is to become an integrated part of their professional work.

(Møller 2005:171)

Lærernes teoretiske tilgang til og forståelse af evaluering afspejler med andre ord deres praktiske håndtering af evalueringsarbejdet som den delmængde af deres samlede undervisningsarbejde, det opfattes som. Samtidig må det betones, at den måde, hvorpå en lærers konkrete undervisning (planlægningen, tilrettelæggelsen, udførelsen, evalueringen) udføres på, ikke alene kan forklares som eksponent for en særlig professionspraksis, men i høj grad skyldes institutionalisering i en specifik skolekultur. Når en lærers tilgang til sit arbejde fx kan karakteriseres som '*privatpraktiserende*', indikerer det samtidig, dels at denne tilgang er legitimeret af den pågældende lærers arbejdssted (skolen), dels at skolekulturen som sådan kan karakteriseres som '*privatpraktiserende*'.

Denne individuelle og autonome professionsudøvelse har indtil for ganske få år siden været kendetegnet for danske lærere, hvilket blandt andet har betydet, at også lærernes arbejde med evaluering har været anset som et personligt anliggende for den enkelte. Og følgelig har det også traditionelt set været et kendetegn ved det professionelle evalueringsparadigme, at arbejdet med evaluering har været betragtet som den enkeltes lærers ansvarsområde. Denne opfattelse er som antydnet under forandring i disse år, hvilket blandt andet betyder, at lærernes forståelse af, hvad der karakteriserer 'den gode evaluering', omdefineres i takt med, at evalueringsarbejdet bredes ud og bliver et fælles kollegialt anliggende og etablerer sig som en evalueringsskulturen på skolen.

Skal lærernes konstruktion af deres forståelse af *begrebet evaluering* sættes på 'formel', kan dette ske med anvendelse af en definition af begrebet, som den norske uddannelses- og evalueringsforsker Kari Smith er fremkommet med (Smith 2009). Hendes tilgang til begrebet afspejler ikke alene hendes indgående kendskab til evalueringsteoretisk forskning, men den, hvad der i denne sammenhæng er vigtig at betone, favner samtidig den praksisvirkelighed, som evaluering udfolder sig i. Derved ekspliciterer definitionen den substantielle forståelse af evaluering, som lærere har, men som det – hvad også den empiriske undersøgelse viser (kapitel 3) – er vanskeligt for mange at præcisere:

Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte (Smith 2001).

(Smith 2009:24)

Det fremgår tydeligt af denne definition, at evaluering ikke begrænser sig til fx én evalueringsmetode (fx test), der enten vurderer elevernes igangværende arbejde (læring) i forbindelse med et givent undervisningsforløb eller det færdig resultat hermed, men at der er tale om et konglomerat af metoder eller ”prosesser”, der som redskaber for læreren tilsammen følger elevernes samlede læringsudvikling, og som sådan kvalificerer beslutningsgrundlaget for lærernes undervisningstilrettelæggelse. Derved favner beskrivelsen både de evalueringer, der har et *formativt* eller et *summativt* sigte, og de, der rummer aspekter af begge.

Samtidig indikeres det, at evalueringsarbejdet med fokus på elevernes arbejde har til formål at kvalificere og løbende opdatere lærernes kendskab til elevernes potentialer, deres aktuelle kundskaber og færdigheder samt i de varierende individuelle og personlige forhold, der til stadighed indvirker på elevernes arbejde og læring. Dette kendskab er det af afgørende betydning for lærerne at besidde i forbindelse med gennemførelsen af en undervisning, der med udgangspunkt i såvel elevernes ajourførte forudsætninger som i de nationalt fastlagte standarder i de pågældende skolefag og faglige områder, giver anledning til fremme af elevernes læring og personlige udvikling. Derved placerer evaluering sig midt i det krydsfelt, der karakteriserer det spændingsfelt, som læreren opererer i, når han/hun skal tilvejebringe en undervisning, der såvel favner hensynet til den enkelte elev som til de lovgivningsmæssige bestemmelser – eller med andre ord: *Evaluering bliver et redskab til didaktisk refleksion.*

Begrebet evalueringskultur

De seneste års evalueringstiltag har, parallelt med en intensivering af lærersamarbejdet i skolerne (fx i klasseteam), ændret ovennævnte privatpraktiserende praksis i retning mod en stadig mere udtalt samarbejdskultur på skolerne, både hvad angår undervisningsarbejdet i al almindelighed og arbejdet med evaluering – hvad enten lærersamarbejdet kan karakteriseres som *formelt* eller *funktionelt* (Møller; Thøgersen og Nielsen 1999:98ff). Denne udvikling kan tolkes som en bevidst og seriøs bestræbelse fra skolernes side for at fremme udviklingen af de lokale ’arbejdsfællesskaber’, der foruden en generel intensivering af det kollegia-

le samarbejde også omfatter et samarbejde om det evalueringsarbejde, der samlet set udføres på skolerne. Det er, så vidt jeg kan se, baggrunden for, at et begreb som *evalueringskultur* igennem de seneste år i stigende omfang er blevet en del af den kollegiale debat blandt folkeskolens lærere.¹⁰

Nedenfor beskrives denne udvikling delvis parallelt med, delvis i kontrast til de seneste års politiske forventninger til skolerne om etablering af evalueringskulturer, som disse især med udgangspunkt i OECD-anbefalinger er begrundet i. Det skal understreges, at den paradigmatisk forståelse af *begrebet evalueringskultur*, som skolerne og dens lærere opererer med, ikke er overensstemmende med den brug af begrebet, som eksempelvis OECD anvender i sin rapportering om kvaliteten i den danske grundskole (OECD 2004), og som er det konkrete afsæt for danske beslutningstageres anbefalinger.

Blandt disse anbefalinger blev det især fremhævet, at netop en styrkelse af evalueringskulturen i grundskolen var meget anbefalelsesværdig: "[...] *det er sikkert den enkeltforandring, det er mest vigtigt at opnå* [dvs. etablering af en ny evalueringskultur i det danske skolevæsen], *hvis andre initiativer skal kunne indføres, så de får virkning, og standarderne hævedes*" (OECD 2004:129). Dette synspunkt blev under overskriften "*Huller i "evalueringskulturen" på skoler*" begrundet således:

I mange andre lande, hvor skoler er selvstyrende, viser staten tillid til de mange lokale parter, men har opbygget systemer for at holde sig informeret om arbejdets kvalitet på lokalt niveau for at kunne foretage eventuelle ændringer i politik eller i strømmen af ressourcer, der fordeles til skolerne. [...] I den danske folkeskole står kommuner og skoler til ansvar for virkningen af den indlæring, der finder sted i skolerne, men de skal ikke stå til regnskab for dette til kilder uden for deres egne rammer.

(OECD 2004:30)

Hvad OECD-rapporten ikke argumenterer for er, at etableringen af "*en ny evalueringskultur*" (OECD 2004:129) bør ske i de enkelte skoler eller kommuner, men at en sådan (i ental) *ny evalueringskultur* søges implementeret på baggrund af centralt initierede tiltag. Derved adskiller denne brug af evalueringskultur sig fra den

¹⁰ Jf. fx: www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=42691
eller: www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=51878

måde, som begrebet indlejrer sig i i det professionelle evalueringsparadigme, og forbinder sig i stedet paradigmatisk til den udvikling af evalueringskulturer, der indenfor det seneste tiår under betegnelsen *Evaluation Capacity Building* (fx Compton; Baizerman and Stockdill 2002) blandt andet kan følges i en række amerikanske delstater.

Til den forståelse af begrebet evalueringskultur, der eksisterer i det professionelle evalueringsparadigme, knytter sig en række forhold vedrørende skolernes (lærernes) evalueringsarbejde, som angår relationen *internt* vs. *eksternt* initierede evalueringer. I sin forskning om politisk ledelse af evalueringskulturen i folkeskolen har ph.d.-stipendiat ved Copenhagen Business School, Justine Grøn bæk Pors (Pors 2009) med henvisning til blandt andre Ole Harrit (Harrit 1999a) og Trond Ålvik (Ålvik 1999) fundet netop denne relation af central betydning for udviklingen af evalueringskulturer i skolerne, og konkluderer således:

Forskellen mellem skoleintern og skoleekstern gør skoleforskere i stand til at få øje på evalueringsinitiativer som problematiske, når de ikke er skolebaserede. Hvis evaluering alligevel foretages af skoleeksterne aktører, kan forskerne kritisere tiltag, der ikke respekterer skoleinterne synspunkter. Mulighederne for at kritisere evaluering er med andre ord baseret på, at det kan lade sig øre at skelne mellem skoleinterne og skoleeksterne evalueringsformer og synspunkter.

(Pors 2009:30)

Som det altså er tilfældet med *evaluering*, er det også for begrebet *evalueringkultur* den forståelse, at evalueringsarbejdet og dets organisering i skolekulturen er internt baseret eller lokalt initieret og forankret – eller med andre ord: *Etablering af evalueringkulturer i skolen er et lokalt anliggende og kan ikke ske på baggrund af en centralt udarbejdet manual.*

Sammenfatning

I det foregående har jeg givet et bud på, hvordan den usikkerhed skal forstås, som lærerne reagerer med i mødet med de nye evalueringskrav. Jeg finder, at læreroplevelsen skal forstås ud fra, hvad jeg har benævnt *det professionelle evalueringsparadigme*. Det professionelle evalueringsparadigme er imidlertid ikke et entydigt begreb, idet det bør forstås i to aspekter – dels i et *teoretisk*, dels i et *praktisk*.

Det teoretiske aspekt af det professionelle evalueringsparadigme forbinder jeg med den teoretiske socialisering, som lærerne gennemløber i og med deres uddannelse. *Det praktiske aspekt* forbindes med den praksis, der opstår i det konkrete møde med eleverne og med kollegerne omkring undervisningen. De to aspekter er forbundne, om end – tyder forskning i lærerpraksis på – ikke entydigt. Jeg vil således mene, at det teoretiske aspekt af det professionelle evalueringsparadigme ofte har status af legitimation af praksis, uden at man dog på den anden side vil kunne afvise, at det teoretiske begreb om evaluering kan have systematiserende indflydelse på praksis. Således når jeg (med Smith 2009) frem til en formulering, der i forlængelse af foregående bedst kan reflektere det begreb om evaluering, lærerne anvender, nemlig at evaluering (eller *vurdering*) forstås som en *gruppe* processer, der anvendes, når læreren vil forstå elevernes læringsprocesser, deres fremgang og udbytte.

Min pointer er imidlertid, at denne formulering bør tilføjes et forhold: *Lærerne forstår evaluering i en opmærksomhed rettet mod dels eleverne, og dels mod sig selv som professionelle*. Dvs. at lærerne ikke mindst har sig selv (som professionelle) som modtagere af evalueringen.

Dette paradigme, der centrerer om eleverne og lærerne selv som modtagere af den viden, som evaluering genererer, omfatter også lærernes umiddelbare forståelse af evalueringskulturbegrebet. Evaluering og evalueringskultur i denne paradigmatiske forståelse kommer således til at stå i skarp modsætning til, hvad jeg i afhandlingen har betegnet som *det forvaltningsmæssige evalueringsparadigme*.

Den didaktiske tradition og curriculum-traditionen

Det fremgår af de to forudgående kapitler (kapitel 2.2 og 2.3), at det er muligt at tale om to væsensforskellige evalueringsparadigmer, og at jeg har benævnt disse henholdsvis det *forvaltningsmæssige* og det *professionelle evalueringsparadigme*. Sondringen mellem disse to tilgange til evaluering skal ikke, som jeg også implicit har antydnet i de pågældende kapitler, findes i forskelle i de måder, evaluering som et konkret håndværk eller med anvendelse af særlige evalueringsmetoder udføres på. Sondringen skal heller ikke findes som forskelle i opfattelser af, hvilke praktiske opgaver eller spørgsmål, som en evaluering gennem specifikt valgte evalueringsmodeller konkret skal bidrage til besvarelse af. Tværtimod kan en række evalueringsmodeller – samt hovedparten af evalueringsmetoder i øvrigt – findes anvendt i begge evalueringsparadigmer. Derfor kan der heller ikke sondres mellem de to paradigmer fx ved hjælp af en kategorisering af evalueringsmodeller og -metoder, der som formål har at kunne påvise, at der til hvert af de pågældende paradigmer så at sige hører hver sit sæt af særlige modeller og metoder.

Forskellen mellem de to evalueringsparadigmer knytter sig derimod til forskellige opfattelser af, hvilken funktion brugen af evaluering har i relation til de givne indsatser, som de anvendes i forhold til, samt til forståelserne af, hvorledes sådanne indsatser skal betragtes.

Nærværende afhandling fokuserer på undervisning i grundskolen – eller mere præcist på den måde, som skolens lærere møder og oplever de seneste års evalueringskrav i relation til deres undervisning. Derfor har det været relevant for mig at stille det spørgsmål, om det evalueringsparadigme, som lærerne 'taler i' i forbindelse med deres deltagelse i interviewundersøgelsen (kapitel 3), er det samme som det, der ligger til grund for de lovgivende myndigheders vedtagne evalueringstiltag? Forudsætningen for at kunne besvare dette spørgsmål er, at det afklares, om brugen af evaluering har samme funktion i de to parter optik, eller om der eksisterer grundlæggende forskelle i forbindelse hermed. Og dette kan

kun ske ved at undersøge, hvilken uddannelsesforståelse der ligger til grund for den førte uddannelsespolitik på grundskoleområdet, og især rette opmærksomhed mod de elementer heri, der i særlig grad kan formodes at have betydning i forbindelse med de svar og udsagn, som interviewundersøgelsens respondenter fremkommer med.

Jeg vil derfor i det efterfølgende indlede med en kortfattet introduktion til de to forskellige uddannelsesopfattelser, som er aktuelle for den førte, danske uddannelsespolitik og debatten herom (kapitel 2.4.1), hvorefter jeg mere eksplicit vil fokusere på en række forhold i forbindelse med disse, der har særlig betydning for grundskolelæreres professionsudøvelse (kapitel 2.4.2 og 2.4.3).

2.4.1 To uddannelsesforståelser

Siden slutningen af det 18. århundrede, hvilket vil sige siden industrialismens gennembrud, har to forskellige, vesterlandske tilgange til og syn på uddannelse sideløbende og stort set isoleret fra hinanden udviklet sig. De to uddannelsesforståelser og deres implementering i specifikke nationale uddannelsespolitikker har så at sige levet hvert deres liv. Først indenfor specielt de seneste par årtier er større komparative studier af de to forståelser gennemført i forskningsverdenen, som blandt andre Ellen Krogh fastslår det (Krogh 2003:24), ligesom der blandt uddannelsespolitikere er fremført interesse for eventuelt at inkludere elementer fra 'den anden' uddannelsesforståelse i deres respektive uddannelsespolitikker.

Disse to grundlæggende forskellige forståelser af uddannelse er i særlig grad ekspliciteret i henholdsvis den tyske dannelses- eller didaktiske tradition og den engelsk-amerikanske curriculum-tradition. Førstnævnte har inspireret uddannelsessystemer i specielt Central- og Nordeuropa – herunder Danmark – og kan således betegnes som *den kontinentaleuropæiske didaktiske tradition*. Over for denne optræder en uddannelsesforståelse, der foruden i England og USA har fundet fodfæste i en lang række engelsksprogede lande, og derfor følgelig kan benævnes *den angelsaksiske curriculum-tradition*.

Det vil nedenfor fremgå (kapitel 2.4.2 og 2.4.3), at det for begge uddannelsesforståelser gør sig gældende, at de rummer en række grundlæggende opfattelser om undervisningens formål, substans og organisering, lærernes professionalisme og opgaver, samt om statens uddannelsespolitiske rolle. En analyse af de to ud-

dannelsestraditioner kan derfor fokuseres på flere måder, men jeg vil alene rette opmærksomhed mod de aspekter, der umiddelbart vedrører vilkår i forbindelse med læreres professionsforståelse og -udøvelse, og som derved danner udgangspunkt for den måde, hvorpå interviewundersøgelsens respondenter forholder sig til undersøgelsens tema (kapitel 3). Analysen koncentrerer sig således om tre aspekter ved de to uddannelsestraditioner, nemlig 1) hvorledes de anskuer det overordnede formål med grundskolens eller lærernes undervisning af eleverne, 2) hvorledes de betragter lærerfunktionen som profession, samt 3) hvorledes de politiske rammer og principper for lærernes undervisning er udformet. I oversigtsform kan disse aspekter fremstilles som tre spørgsmål med tilhørende svar, hvilket fremgår af figur 5:

Figur 5. **Aspekter vedrørende den didaktiske tradition og curriculum-traditionen**

aspekter	den didaktiske tradition	curriculum-traditionen
hvad er undervisningens overordnede formål?	at fremme elevernes dannelse	at give eleverne kundskaber og færdigheder
hvorledes beskrives lærerprofessionen?	læreren er didaktiker	læreren er metodiker
hvilke politisk fastlagte rammer og principper foregår undervisningen under hensyntagen til?	mål- og rammestyrt	mål- og resultatstyring

2.4.2 Den kontinentaleuropæiske didaktiske tradition

Undervisningens formål

Den forståelse af uddannelse, der ligger til grund for den didaktiske tradition, er snævert forbundet med en opfattelse af, at læreren som professionel og autonom fortolker af nationalt udarbejdede læreplaner for skolens fag besidder kompetence til at tilrettelægge sin undervisning således, at den dels sker i overensstemmelse med disse læreplaner, dels sker under hensyntagen til de respektive elevers forudsætninger og potentialer. Men formålet med såvel grundskolelærernes undervisning, som med skolens samlede virksomhed under et, er ikke alene at medvirke til fremme af elevernes kundskabs- og færdighedstilegnelse indenfor specifikke fag og faglige områder. Det overordnede formål med grundskolens virke er – generelt beskrevet – at forberede eleverne til deres fremtidige tilværelse som samfundsborgere, og i forhold hertil er faglig indsigt og kunnen blot et

aspekt. Denne personlige og sociale udvikling, som det er skolens opgave at hjælpe den opvoksede generation med, kan sammenfattes i det tyske begreb *Bildung*, idet det netop medvirker til en indholdsmæssig præcisering af det tilsvarende, danske begreb *dannelse*. Grundskolens centrale opgave i den didaktiske tradition er således at fremme elevernes dannelsesproces, og arbejdet hermed er organiseret som en fagopdelt undervisningshverdag for eleverne.

Fordi begrebet *dannelse* er et så centralt begreb i den kontinentaleuropæiske didaktiske tradition, som tilfældet er, men også fordi der til begrebet knytter sig flere forskellige indholdsforståelser, skal jeg i kort form præcisere (boks 3), hvorledes jeg i nærværende sammenhæng anvender begrebet.

Boks 3. **Begrebet dannelse**

Det er vigtigt at betone, at begrebet dannelse ikke må forveksles med en tilpasningsorienteret socialisering af eleverne, hvis intention det fx er at påføre eleverne specifikke vaner eller dyder. Det er ikke et spørgsmål om, at skolen skal lære eleverne pli eller gode manerer, som Monica Rudberg med henvisning til Jon Hellesnes' sondring mellem 'dannelse' og 'daning' forklarer:

Dannelse bliver av Hellesnes karakterisert som noe en "har" omtrent som "fine aner": "åndsprakande kunnskapar i hovudet, bøker i hylla og målarstykke på veggene" (1969/1992:89). "Daning", derimot, impliserer et kritisk, ikke-tilpasset forhold til både tradisjonen og klassesamfunnet. (Rudberg 2003:113)

Dannelse angår derimod opgaven, at give eleverne forudsætninger for at kunne agere som selvstændige, vidende, ansvarlige og demokratiske samfundsborgere i en verden, der er under konstant forandring, fordi dannelse netop "indbefatter tre forhold: menneskets forhold til sig selv, til samfundet og til verden" (Korsgaard og Løvlie 2003:28). Jon Hellesnes formulerer sondringen mellem en tilpasnings-socialisering og en emanciperet dannelses-socialisering på denne måde:

Jeg skelner mellem to former for socialisering, to måder at blive 'samfundsvæsen' på, nemlig *tilpasning* og *dannelse*. Tilpasning går ud på, at folk bliver socialiseret på plads i det sociale system, at de lærer 'spillereglerne', uden at erkende, at 'spillet' kan diskuteres og forandres. Tilpasnings-socialiseringen *reducerer* mennesker til objekter for politiske processer, som de ikke erkender som politiske; et tilpasset menneske er således mere genstand for styring og kontrol end et tænkende og handlende subjekt. Dannelse går ud på, at folk bliver socialiseret ind i problemstillinger, som angår forudsætninger for det, som sker rundt om dem og med dem. Dannelses-socialiseringen *emanciperer* mennesker til at være politiske subjekter. (Hellesnes 1976:18)

Også Ove Korsgaard og Lars Løvlie fremhæver dette emanciperende aspekt ved dannelse, hvilket implicerer, at dannelse ikke er noget, der kan påføres andre mennesker, fordi kernen i begrebet er subjektets egen selvdannelse eller selvaktivering:

Dannelse er i udgangspunktet selvdannelse. Det er forbundet med følgende begreber: *selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, myndighed, fornuft* og *selvaktivering*. Dannelse forstås altså som evne til fornuftig selvbestemmelse, der forudsætter eller indbefatter emancipation fra det fremmedbestemte, som evne til autonomi, til fri selvstændig tænkning og til frit at træffe selvstændige moralske afgørelser. Netop derfor er selvaktivering da også dannelsesprocessens centrale udtryksform. (Korsgaard og Løvlie 2003:11)

Men Korsgaard og Løvlie understreger samtidig, at det enkelte menneskets dannelsesproces ikke kan ske isoleret fra den verden og den historie, som det agerer i, fordi dannelse også bygger på begreber som "*humanitet, menneskehed, og menneskelighed, verden, objektivitet og almenhed*" (Korsgaard og Løvlie 2003:11). Derved bliver det også i en bevidst relation til sådanne begrebet, mennesket dannelse eller selvaktivering udfolder sig:

Det er ved at tilegne sig eller gøre op med et indhold, der ikke i første omgang stammer fra subjektet selv, men fra en objektivisering af hidtidig menneskelig kulturaktivitet i bredeste forstand, at subjektet opnår fornuft, selvbestemmelse, tanke- og handlefrihed osv. (Korsgaard og Løvlie 2003:11)

Med anvendelse af begrebet *dannelse* i den forståelse, som det fremgår af boks 3, følger det, at "I en dannelse ligger der, udover indsigt i et vidensområde også, at man har etableret et kriterium for anvendelse af denne viden, at man har accepteret et ansvar for hvordan, hvornår og til hvad man vil anvende denne viden" (Nielsen 1973:40-41). Og netop denne kobling mellem skolens generelle dannelsesopgave og elevernes principielle håndtering af blandt andet deres viden og indsigt i specifikke fag og fagområder er det i henhold til den kontinentaleuropæiske didaktiske tradition undervisningens primære formål at fremme.

Lærerprofessionen

Spørgsmålet om dannelse som et karakteristikum ved den kontinentaleuropæiske didaktiske (grundskole-) tradition er et forhold, som Ian Westbury i sit komparative studie af de to forskellige traditioner særligt betoner (Westbury 2000). Med anvendelse af det tyske skolesystem som case, viser han, hvorledes dette aspekt ikke alene har afgørende betydning for den måde, skolen (*lower secunda-*

ry school) fra statslig side er beskrevet og organiseret, men også har betydning for den professionsopfattelse, som giver lærerne bemyndigelse til som didaktikere at implementere de samfundsmæssige krav til skolen:

In the German case [...], the state's curriculum making has not been seen as something that could or should explicitly direct a teacher's work. Indeed, teachers are guaranteed professional autonomy, "freedom to teach," without control by a curriculum in the American sense. The state curriculum, the *Lehrplan*, does lay out prescribed content for teaching; but, this content is understood as an authoritative selection from cultural traditions that can only become educative as it is interpreted and given life by teachers – who are seen, in their turn, as normatively directed by the elusive concept of *Bildung*, or formation, and by the ways of thinking found in the "art" of Didaktik.

(Westbury 2000:17)

Og med reference til Erik Wallin (Wallin 1998) præciserer Westbury substansen i denne "art" of Didaktik – i forhold til de vilkår, der knytter sig til lærerprofessionen i den angelsaksiske curriculum-tradition – idet han understreger lærerens autonome professionsudøvelse som reflekterende didaktiker:

Didaktik, as a system for thinking about the problems of curriculum, is not centered on the task of directing and managing the work of system of schools or of selecting a curriculum for this school or this district. Instead Didaktik, as Wallin (1998) put it, provides teachers with ways of considering the essential what, and why questions around *their* teaching of *their* students in *their* classrooms. These are, of course, the core issues that are the heart of a *reflective* practice of teaching!

(Westbury 2000:17)

Lærerens legitimitet som didaktiker sker med henvisning til hans/hendes samfundsmæssige tildelte kompetence eller autorisation som professionsuddannet lærer ved en akkrediteret uddannelsesudbyder. Udbyderens formål er at levere en uddannelse, hvis primære omdrejningspunkt er en undervisning, der altid tager afsæt i didaktiske problemstillinger – hvad enten disse behandles som almen didaktiske eller som fagdidaktiske. Begrebet *didaktik* refererer således både til lærerens pædagogiske forståelse af, hvad undervisning er, og hvorledes den udføres, medens begrebet *didaktiker* refererer til de specifikke karakteristika og

vilkår, der konstituerer professionen en lærer (i den kontinentaleuropæiske didaktiske traditions optik).

De politiske rammer

Det er med de to begreber, *didaktik* og *didaktiker*, in mente, at udgangspunktet for uddannelsespolitikken på grundskoleområdet skal findes, og det er med afsæt i disse, at den statslige styring af grundskolen sker. Udgangspunktet herfor er de lovgivende myndigheders udarbejdelse af mål og rammer for skolernes samlede virksomhed, medens bemyndigelsen til implementeringen af disse er udlagt til skoleejerne – hvilket i Danmark vil sige kommunerne. Og det er samme udgangspunkt eller synspunkt, der begrundes, at de nationalt udarbejdede læreplaner for skolens fag og faglige områder skal virke som fundamentet for lærerens selvstændige beslutninger i forbindelse med deres undervisning.

Det er i denne struktur, at lærerarbejdet i den kontinentaleuropæiske didaktiske tradition udfolder sig i, og hvor lærernes "professionelle selvbestemmelse", som Ian Westbury formulerer det nedenfor, er legitimeret af, at didaktik fungerer som den institutionelle ramme, der indrammer undervisningens overordnede bestemmelser, dens konkrete udførelse, såsom som de teoretiske og praktiske problemstillinger, der knytter sig hertil.

Didaktik is the institutionalized framework within which both generalist and subject teachers, and the profession of teaching, has pursued, and pursues, its aspiration to professional self-determination. Didaktik, as a body of theories and frameworks that order the considerations involved and planning for and thinking about Bildung-centered, formative teaching, provides the language for teacher reflection – and, as such, is a necessary and principal focus of formal teaching education.

(Westbury 2000:29)

De politiske rammer for lærernes undervisning er således tilvejebragt og udfyldt under hensyntagen til den grundlæggende antagelse, at skal grundskolen løse sin dannelsesopgave forudsættes det, at den udføres af professionelle, selvreflekterende didaktikere.

Through and by way of Didaktik reflection each and every teacher must determine, as an expert professional, what must be done in this setting, with

this material, with these students, in the light of the values associated with Bildung – or that is the ideal.

(Westbury 2000:29)

Sammenfatning

Opsummerende kan den kontinentaleuropæisk didaktiske tradition således beskrives som eksponent for en forståelse af en grundskole, hvis primære formål det er at medvirke til fremme af elevernes dannelse. Dette understøttes gennem en mål- og rammestyret lovgivning på området – herunder gennem retningsgivende fagbeskrivelser i form af læreplaner – som det overdrages de lokale myndigheder at forestå implementeringen af. Den konkrete udførelse af skolens kerneydelse – undervisningen – er lagt i hænderne på lærerne, der med legitimitet i deres professionsuddannelse som didaktikere har fået samfundsmæssig bemyndigelse eller autorisation til selvstændigt at omsætte læreplanernes beskrivelser til konkret undervisning.

2.4.3 Den angelsaksiske curriculum-tradition

Undervisningens formål

Den måde, som uddannelse anskues på i den angelsaksiske curriculum-tradition, giver ikke anledning til at placere fremme af elevernes *Bildung* eller dannelse som det centrale aspekt i formålet med grundskolens opgave. Grundskolens primære formål er derimod at sikre en udvikling af elevernes kundskaber og færdigheder – set i forhold til specifikke kriterier eller standarder – indenfor de fag og faglige områder, der til enhver tid bliver fastlagt fra centralt hold. Disse politisk formulerede indholdsbeskrivelser og detailbeskrevne mål for undervisningen – *curricula* – der udarbejdes af statslige eller delstatslige myndigheder, udgør såvel grundlaget for som formålet med skolens virksomhed.

Lærerprofessionen

Grundskolelærernes opgave er følgelig at levere en undervisning, der med udgangspunkt i disse *curricula* forventes at kunne tilsikre, at de enkelte elevs fak-

tuelle udbytte heraf er i overensstemmelse med de ekspliciterede mål. Myndighedernes sikkerhed for, at skolen og de enkelte lærere lever op til disse krav, sker som ekstern kontrol, idet det gennem jævnligt udførte evalueringer af såvel undervisningen som af dens udkomme (outcome) dokumenteres, hvorvidt lovgivningen efterkommes.

Ian Westbury beskriver med USA som eksempel tankegangen bag curriculum-traditionen på denne måde:

In the American case, the dominant idea animating the curriculum tradition has been *organizational*, focusing on the task of building systems of schools that have as an important part of their overall organizational framework a “curriculum-as-manual,” containing the templates for coverage and methods that are seen as guiding, directing, or controlling a school’s, or a school system’s, day-by-day classroom work.

(Westbury 2000:16-17)

I denne tradition betragtes læreren ikke som didaktiker, der på baggrund af didaktiske refleksioner selvstændigt træffer beslutninger om undervisningens mål, indhold og form, men som *metodiker*, der i praksis ’omsætter’ den lovgivning, der er fastlagt på det statslige niveau, til konkret undervisning. Derved får lærerprofessionen – som Westbury karikerende beskriver det – karakter af, at skulle fungere som den ’infrastruktur’, hvorigennem politiske beslutninger flyder med henblik på implementering:

Teachers are, to use Clandinin and Connelly’s (1992) apt metaphor, seen more or less passive “conduits” of the system’s or district’s curriculum decisions.

(Westbury 2000:17)

Det er således et andet kompetenceindhold, der sammenholdt med den didaktiske tradition knytter sig til lærerprofessionen i curriculum-traditionen, idet det ikke her forventes af læreren, at han/hun skal tilrettelægge sin undervisning på baggrund af selvstændigt foretagne overvejelser over eller didaktisk begrundede beslutninger i forbindelse med sit arbejde. Tværtimod er sådanne ’didaktiske’ betragtninger allerede foretaget i det statslige, politiske system, når lærerne modtager resultaterne heraf i form af de curricula, der i detaljer beskriver, hvad indholdet i deres fagfaglige undervisning skal være.

In the American world, there is a vision of a system of schools with clear public purposes and well-articulated curriculum, and a consequent strong and overt formal control over teachers as *employees* of the system. In this context, “professionalism” is a contested and attenuated aspiration for American secondary and elementary teachers, and this is reflected in the language use to describe teacher education: Teachers are “trained” and “certified” to teach the curriculum – and then retrained and “inserviced.” Teachers are not “licensed” as self-determining professionals who work within a larger institutional framework that directs, but does not control the details of their work.

(Westbury 2000:28)

De politiske rammer

På samme måde, som det er lærerens opgave at tilrettelægge sin undervisning under hensyn til de centralt beskrevne indholdskategorier og fælles mål (standarder) i den enkelte skolefag, er det lærerens opgave at gennemføre den på en sådan måde, at de gennem evalueringer af elevernes faktuelle viden kontinuerligt er i stand til at dokumentere, at deres undervisning lever op til de lovgivende myndigheders krav. Denne styring af såvel undervisnings indhold og form samt af lærernes arbejde, der kan beskrives som *mål- og resultatstyring*, er begrundet i det forhold, der, som Ellen Krogh beskriver det, indebærer, at ”*Undervisning opfattes som en samfundsmæssig serviceydelse der måles i elevpræstationer*” (Krogh 2003:25). Samtidig tjener tilbagevendende justeringer eller deciderede ændringer af curricula som styringsredskab i forbindelse med reformer af såvel den førte uddannelsespolitik, som den administrative styring (organisering) af de enkelte skoler.

Ian Westbury argumenterer for, at den politiske kontekst, som den angelsaksiske curriculum-tradition bevæger og udvikler sig i, er sammensat af tre tematiske elementer. Det første af disse er begrundet i den konsensusopfattelse, at curricula reflekterer eksisterende samfundsmæssige behov, og at det følgelig er skolens opgave at opfylde disse gennem en curriculum-baseret undervisning:

First, as the formal plan of work for a publicly determined and centrally managed, community- or nationwide *service delivery system*, all discussion of the curriculum is framed in terms of conceptions of public “needs,” with the school being seen as the agency for satisfying those needs by way of its

structure (and codified) programs. No other conception is available within the dominant curriculum theory tradition or its policymaking mate.

(Westbury 2000:20-21)

For det andet finder Westbury det væsentligt at betone, at anvendelsen af curricula desuden har som formål at fungere som styringsredskab i forbindelse med forandringer, der fra politisk (samfundsmæssig) side ønskes af uddannelsessystemet generelt eller af grundskolen mere specifikt, uanset hvorledes sådanne forandringer i øvrigt betegnes:

Second, curriculum thinking is inextricably associated with notions of “modernization” and “reform” of schools. Both the reforming rhetorics and the systemic technologies that are the focus of much of traditional curriculum theory exist to change and redirect schools as institutions, not to maintain and support them or to nurture the ongoing, routine work of their teachers!

(Westbury 2000:21)

Endelig medgår det ifølge Westbury også som et tredje element i curriculum-traditionen, at læreren (lærerprofessionen) anses som 'systemets mand' forstået på den måde, at lærerens opgave alene er at agere på baggrund af og i overensstemmelse med 'systemets' detaljerede beskrivelser (curricula):

Finally, within the managerial perspective of curriculum, teachers are always the invisible *agents* of the system, seen as “animated” and directed *by* the system, and not as source of animation *for* the system.

(Westbury 2000:21)

Sammenfatning

Opsummerende kan den angelsaksiske curriculum-tradition beskrives som en tradition, der er funderet på en forståelse af uddannelse, som for grundskolens vedkommende har som konsekvens, at dens primære formål er at sikre, at eleverne tilegner sig en given og central fastlagt kundskabsindsigt. Der er tale om en mål- og resultatstyring af grundskolen, hvor statsmagten gennem nationale testsystemer sikrer sig, at skolerne og dens lærere leverer en undervisning, der tilgodeser intentionerne med og indholdet i de fagfaglige standarder, der i form af curricula danner udgangspunktet for undervisningen. Lærernes opgave er ikke at

fortolke indholdet i curricula, men at gennemføre en undervisning, som lægger sig i direkte forlængelse af den forståelse, som disse undervisningsretningslinjer er udtryk for. Derved har undervisning karakter af instrumentel formidling, hvorved lærernes professionsudøvelse substantielt set kan sammenlignes med ethvert metodisk udført håndværk. Adelsmærket for lærerprofessionen i den angelsaksiske curriculum-tradition er da heller ikke didaktisk refleksion, men undervisningsteknisk kunnen.

Danske tilnærmelser mod den angelsaksiske curriculum-tradition?

Med henvisning til Ellen Kroghs forskning (Krogh 2003) har jeg tidligere nævnt (side 48), at der indenfor de seneste årtier i specifikke nationale uddannelsespolitikker er sket en vis tilnærmelse mellem de to uddannelsestraditioner, den didaktiske tradition og curriculum-traditionen, og at denne tilnærmelse har materialiseret sig ved en øget politisk interesse i at inkludere elementer, der i overvejende grad tidligere så at sige 'tilhørte' den ene tradition i den anden. Spørgsmålet er følgelig, om en sådan bevægelse også kan spores på grundskoleområdet i en dansk sammenhæng? I fald dette er tilfældet, er svaret herpå relevant i denne afhandlings sammenhæng, fordi det vil kunne have betydning for den måde, hvorpå undersøgelsens respondenter oplever og skildrer de vilkår, der såvel helt generelt knytter sig til deres professionsudøvelse, men som også mere specifikt influerer på deres møde med de års stigende krav om evaluering, og dermed også for deres tilkendegivelser i undersøgelsen (kapitel 3).

For at kunne besvare spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt eller ej at identificere politiske tiltag på grundskoleområdet, der måtte indikere, at en sådan bevægelse også pågår i denne sektor, vil jeg i det efterfølgende gennemføre en undersøgelse, der fokuserer på to forhold, som i særlig grad har betydning for lærernes professionsudøvelse og dermed for deres oplevelser af den.

Det første forhold vedrører det overordnede, samfundsmæssige formål med deres virke som lærere i folkeskolen, som det politisk implicit er formuleret gennem folkeskolelovens formålsbestemmelse.

Det andet forhold angår den styringsstrategi, der fra politisk side er fastlagt med henblik på implementering af folkeskoleloven, og som derfor etablerer den funktionelle ramme omkring lærernes konkrete professionsudøvelse i dagligdagen, deres tilgang til den, samt deres oplevelser og vurderinger af den.

Folkeskolelovens formål

Formålet med den danske grundskoles samlede virksomhed fremgår af folkeskolelovens formålsbestemmelse, der i kondenseret form udtrykkes i § 1, stk. 1. I den seneste udgave af folkeskoleloven fra 2009 er formålsbestemmelsen formuleret på denne måde:

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

Sammenholdes denne formulering med formålsbestemmelserne fra såvel folkeskoleloven fra 1975 som fra 1993, ses det, at den seneste rummer en række ændringer i forhold til de tidligere gældende. Men inden, jeg kommer nærmere ind på disse, skal det bemærkes, at de to ældre formålsbestemmelser stort set er enslydende. Kun tilføjelsen af et enkelt ord i lovteksten fra 1993 adskiller de to formål, og det er ordet "personlige", der ikke optræder i 1975-loven:

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling.

Særligt på to områder illustreres det, at beslutningstagerne har ønsket at markere en ændring mellem 1975/1993-loven og 2009-loven. Ændringen vedrører dels det anlagte *læringssyn*, som er ekspliciteret i det seneste formål, dels beskrivelsen af lovens *outcome* i form af elevernes tilegnelse af specifikke kompetencer.

Ifølge formålsbestemmelsen fra 1975/1993 var det skolens opgave "at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer". Hermed anlægges implicit det læringsyn, at læring er et individuelt og personligt anliggende, som det så at sige er skolens opgave at hjælpe eleverne med at etablere. Af den seneste formålsformulering fremgår det, at det er skolens opgave "at give eleverne kundskaber og færdigheder". Læring gøres derved til et spørgsmål om lærernes 'påfyldning' af faktisk viden 'på' eleverne. I tillæg hertil kan det endvidere konstateres, at der siden 1993 er blevet udarbejdet en række standardiserede, fælles mål for den fagfaglige undervisning, der løbende evalu-

res gennem anvendelse af diverse nationale tests. Dette viser, at der fra lovgivernes side er truffet beslutning om, hvilken faktuel viden det er ønsket, at eleverne skal have påfyldt. Endelig er opgaven, at fremme elevernes "arbejdsmetoder og udtryksformer," som formålsformuleringen fra 1975/1993 betoner, ikke medtaget i 2009-loven. Det er ikke blot er en logisk konsekvens af skiftet fra den tidligere fokus på elevernes læring til den nuværende fokus på lærernes undervisning, men det understreger også dette skift.

Endelig fremgår det af formuleringen fra 2009, at det ikke længere er elevernes dannelse i form af "den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling", der er hovedformålet med skolens opgave, som det var opgaven ifølge formålsbestemmelsen fra 1975/1993. I dag er 'dannelse' erstattet med 'uddannelse', selv om det ikke eksplicit fremgår af ordlyden. Som det fremgår af den seneste folkeskolelov, er den primære opgave for skolens virksomhed at levere en undervisning, der skal "forberede[r] dem [eleverne] til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere," samt *give* dem fortrolighed med og forståelse for en række ekspliciterede temaområder (fx "dansk kultur og historie", "andre lande og kulturer", og "menneskets samspil med naturen") for herigennem at konstituere det, der fra centralt hold defineres som deres "alsidige udvikling".

Hvor således skolens opgave i henhold til 1975/1993-lovgivningen var at støtte eleverne i deres tilegnelse af eller læring indenfor en række generelt beskrevne områder med henblik på fremme af deres alsidige, personlige udvikling, er det i dag skolens opgave at designe en undervisning, der giver eleverne viden og indsigt inden for nærmere fastlagte og i detaljer beskrevne faglige områder med henblik på at forberede dem på deres videre uddannelsesforløb. Lidt forenklet kan man sige, at hvor skolens opgave tidligere var at fungere som det fundament, hvorpå den opvoksende generation forventedes at konstituere deres kompetence som samfundsborgere, har dette fundament i dag taget form som den første etape i det uddannelsesforløb, der skal medvirke til, at denne generation som voksne kan kvalificere sig som bidragsydere til den nationaløkonomiske vækst.

Ovennævnte ændringer i folkeskolens formålsbestemmelser (samt i lovgivningens øvrige bestemmelser og skolens virksomhed) indikerer en relationel forandring i forankringen til den uddannelsesforståelse, som ligger til grund for den førte uddannelsespolitik i Danmark i perioden fra 1975 og frem til i dag. Hvor de tidligere formålsbestemmelser afspejlede en uddannelsesforståelse, der var indlejret i den kontinentaleuropæiske didaktiske tradition, hvis grundsyn er grundskolens dannelsesfunktion, synes den seneste formålsbestemmelse at inkludere

elementer fra en curriculum-tænkning, der blandt andet har fokus på centralt styrede undervisningsmål. Hvorvidt dette så afspejler en reel tilnærmelse mod den angelsaksiske curriculum-tradition, skal jeg vende tilbage til i afslutningen af dette kapitel.

Den politiske styring af folkeskolen

Ikke blot for en lang række europæiske landes vedkommende, men også for Danmarks, kan det konstateres, at modtagelserne af testresultater fra diverse internationale, komparative undersøgelser på grundskoleområdet (*primary and lower secondary schools*) – som blandt andet *Nordlæs*, TIMSS og PISA – har haft direkte politisk legitimerende betydning for regulerende lovgivningstiltag i forbindelse med lokaladministrationers og skolers styring af den daglige ledelse og af undervisningen.

For den danske folkeskole har dette haft den konsekvens, at hvor det indtil for få år siden var kombinationen af centralt fastlagte formål for folkeskolen, der i forening med lokalt udarbejdede læseplaner for skolens enkelte fag dannede udgangspunkt for den enkelte lærers selvstændige tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen, er udgangspunktet for folkeskolens undervisning i dag nationale standarder (*Fælles mål*) og individuelle mål for de enkelte elever. Dertil kommer nationalt designede tests, der løbende kontrollerer elevernes udbytte af undervisningen set i forhold til såvel de foreliggende standarder som de individuelle mål.

Ændringen fra den mål- og rammestyring af den danske folkeskole, der tidligere var det eksisterende vilkår for lærerens professionsudøvelse, til den nugældende mål- og kontrolstyring, har blandt andet betydet, at der er sket en ændring af kravene til og vilkårene for skolernes samlede virksomhed. Dette kan belyses ved hjælp af en opsummering af den substantielle forandring af tre centrale forhold, der vedrører den politiske styring af folkeskole, og som har fundet sted indenfor mindre end ti år.

For det første kan det konstateres, at de vejledende fagbeskrivelser, som undervisningsministeriet i dag udsender som grundlag for de kommunale myndigheders udarbejdelse af lokale læseplaner – i modsætning til tidligere – rummer faglige standarder, der skal medtages i udformningen af de endelige retningslinjer for undervisningen i de enkelte fag.

Intentionen hermed er dels at sikre et fælles, nationalt fagligt niveau, dels at skabe grundlag for gennemførelsen af standardiserede tests af elevernes udbytte af undervisningen. En sådan detaljeret fastlæggelse af indholdet i undervisningen ved brug af centralt udarbejdede standarder for fagenes indhold og metode er en radikal ændring af dansk folkeskoletradition, idet denne nu erstattes med en traditionel curriculum-tænkning, som primært har været kendt i de angelsaksiske uddannelsessystemer.

For det andet er det for en skoles pædagogiske tilgang, 'oversættelsen' og implementeringen af folkeskoleloven til praktisk handling en konsekvens af en uddannelsespolitik, der centraliserer og inkluderer kontrollen og kvalitetssikringen af politikens implementering i selve lovgivningen (som det er tilfældet ved anvendelsen af programevalueringer), at denne tilgang vil have en anden karakter, end tilfældet ville have været, hvis beslutningstagerne overlod kvalitetssikringen til de professionelle (frontaktørerne) selv.

Hvor nordisk og kontinentaleuropæisk uddannelsespolitik tidligere var baseret på en grundlæggende accept af, at der såvel lokalpolitisk som på de enkelte grundskoler forelå tilstrækkelig professionel kompetence til, at der fra politisk side kunne fæstnes tillid til, at uddannelsespolitikens implementering ville ske på et kvalificeret og professionelt set højt fagligt og pædagogisk niveau, så finder nationale politikere i samme lande det i dag tilsyneladende nødvendigt i stadig stigende grad selv at detailplanlægge kvalitetssikringen af området.

I takt hermed ændres lærerprofessions funktion, indhold og virke sig umærkeligt. Hvor læreres udgangspunkt for den daglige undervisningstilrettelæggelse og udførelse tidligere var baseret på faglig indsigt og professionel refleksion over såvel undervisningens forløb som elevernes udbytte heraf, fokuseres i dag stadig oftere på hensynet til resultaterne af de centralt fastlagte tests, der blandt andet i den danske folkeskole rettes mod elevernes faktuelle faglige viden indenfor skolens fag og områder. Det betyder, at fordringen til lærerne om, at de besidder didaktiske kompetencer, dvs. at de skal være didaktikere, tenderer at blive nedtonet til fordel for en forventning om, at lærerne skal have indsigt i undervisningsteknologiske strategier, dvs. at de skal kunne fungere som undervisningsteknikere.

For det tredje har den politiske fokusering på og anvendelsen af programevalueringer i uddannelsessektoren – samtidig med at ansvaret for kvaliteten af grundskolens undervisning er blevet forrykket fra det lokale til det nationale niveau –

betydet, at skolernes arbejde med en fortløbende kvalificering af den professionelle evaluering, som er et integreret aspekt ved al pædagogisk virksomhed, har ændret karakter.

Når politikere og trendsættende forskere indsnævrer *evaluering* til alene at blive anvendt i overensstemmelser med ovennævnte *vedungske* definition (side 25), får det konsekvenser for læreres tilgang til brugen af evalueringer i deres daglige arbejde, fordi evaluering ikke blot forstås som og sættes lig med programevaluering, men også i praksis tilpasses denne opfattelse. Herved etableres en tendentiell (muligvis ubevidst?) risiko for, at fokus for evalueringsarbejdet primært rettes mod umiddelbart overkommeligt tilgængelige, identificerbare evaluander, som fx måling af elevernes faktuelle faglige færdigheder (vs. kompetencer), fordi det er sådanne genstandsområder, lærerne oplever, at det først og fremmest er muligt at kunne måle og dokumentere via de tests og andre evalueringsmetoder, som de møder i de centralt designede evalueringer.

Herved indsnævres reelt grundskolens bredtfavnende intention og formål, der vedrører den opvoksende generations samlede dannelse som menneske og borger, fordi opmærksomheden på elevernes faktuelle, faglige videntilegnelse tilsvarende forøges.

Dansk grundskole under forandring

Jeg indledte dette kapitel med at spørge, om det er muligt at påvise, om dansk uddannelsespolitik på grundskoleområdet i de seneste år har bevæget sig i retning af den angelsaksiske curriculum-tradition? Det korte svar herpå må være: *Ja, dansk uddannelsespolitik bevæger sig i disse år i retningen af den uddannelsesforståelse, der eksisterer i den angelsaksiske curriculum-tradition!* Der sker i disse år en række politisk initierede ændringer af folkeskolen, der synes inspireret af denne uddannelsesforståelse og af den tilgang til central styring af sektoren, som er inkluderet heri.

Det er imidlertid ikke mit ærinde i denne sammenhæng nærmere at undersøge, hvorfor eller med hvilken begrundelse denne bevægelse sker. Min intention har alene været at konstatere, hvorvidt folkeskolen i disse år er under forandring eller ej, fordi besvarelsen af dette spørgsmål bidrager til at nuancere de kontekstuelle forudsætninger for en forståelse og analyse af de udsagn, som respondenterne i den empiriske undersøgelse fremkommer med.

Lærernes stemme

Da det har været af afgørende betydning for mig at lade grundskolens lærere selv komme til orde i denne afhandling, har det også været en opgave for mig at afgøre, hvorledes dette kunne lade sig gøre på en måde, så de resultater, afhandlingen i den forbindelse kunne videreformidle, var funderet på et så validt og repræsentativt grundlag som overhovedet muligt.

Interviewundersøgelsen består af en hovedundersøgelse og et casestudie, der begge er gennemført som semistrukturerede, kvalitative forskningsinterviews. Hovedundersøgelsens respondenter er danske folkeskolelærere, medens case-studiets respondenter er lærere i den norske grundskole.

I kapitel 3.1 præsenteres selve genstandsfeltet for undersøgelsen og de lærere, der medvirker som respondenter i den, medens undersøgelsens design, disponering og forløb fremlægges i kapitel 3.2. I kapitel 3.3 gennemføres analysen af interviewundersøgelsen, hvis hovedresultater sammenfattes i kapitel 3.4.

Undersøgelsens genstandsfelt og respondenter

Formålet med interviewundersøgelsen har eksplicit været at levere empiriske data, der har kunnet medvirke til en besvarelse af afhandlingens forsknings spørgsmål – dog med undtagelse af det første af disse (side 9). Det har derfor været af afgørende betydning forud for undersøgelsens gennemførelse at præcisere dens genstandsfelt samt at afgøre, hvorledes respondentgruppen i dette felt har kunnet sammensættes så repræsentativt som muligt.

Undersøgelsens genstandsfelt

Undersøgelsens genstandsfelt er bredt beskrevet dansk grundskole og det evalueringsarbejde, der som led i læreres professionelle virke praktiseres i denne. Da grundskolen i Danmark omfatter alle skoler, der, hvad enten disse er offentlige eller private, tilbyder børn og unge en undervisning fra børnehaveklasseniveauet til tiende klassetrin – eller dele heraf – kunne det være nærliggende at rette opmærksomheden mod begge kategorier af skoler. Men selv om andelen af elever, der er indskrevet i private grundskoler (de frie grundskoler) har været stigende de seneste år¹¹ og således på det tidspunkt, hvor undersøgelsen blev gennemført, udgjorde i alt 14,1 % af alle skoleelever (Hornbek 2009:2), har jeg valgt alene at lade interviewundersøgelsen omfatte lærere, der er ansat i den offentlige folkeskole. Det skyldes, at jeg med en fokusering på de lovgivningsmæssige tiltag, der specifikt er rettet mod folkeskolen, og dermed mod den evalueringspraksis, der udfoldes i denne, ikke har haft nødig at skulle inkludere de varierende forhold, der forekommer i ulige privatskoler, og dermed har kunnet fremkomme med mere entydige og repræsentative undersøgelsesresultater.

¹¹ Ifølge Anne Mette Byg Hornbek er andelen af alle grundskoleelever i Danmark, der igennem den seneste femårsperiode har været indskrevet i de frie grundskoler, steget fra 12,9 % i 2004/2005 til 14,1 % i 2008/2009 (Hornbek 2009:2).

Som nævnt i kapitel 1 har jeg i tillæg til interviewundersøgelsen med de danske folkeskolelærere gennemført et casestudie, der har omfattet norske grundskolelærere. Baggrunden herfor har været et ønske om at undersøge, hvorvidt der mellem to lande, der ofte sammenligner sig på uddannelsesområdet, eksisterer sammenfaldende erfaringer indenfor afhandlingens tema. Det norske case-studies resultater har imidlertid ikke samme selvstændige status i afhandlingen, som tilfældet er med den danske interviewundersøgelses, men fungerer snarere som en form for 'kommentarer' til de danske resultater. Der er med andre ord ikke tale om en egentlig komparativ undersøgelse mellem to landes grundskolesystemer, og de respektive læreres reaktioner på de nationale evalueringstiltag, men om en interesse for, hvorvidt der blandt danske og norske lærere er gjort parallelle erfaringer på udvalgte områder eller ej.

Hvor man i Norge tidlige anvendte betegnelsen *folkeskolen* om den offentlige grundskole, beskrives den i dag ved formelt set to betegnelser, nemlig *barneskolen* og *ungdomsskolen*. Barneskolen henvender sig til elever på 1. – 7. klassetrin, medens ungdomsskolen retter sig mod elever på 8. – 10. klassetrin. Foruden de nævnte skoler, der alene omfatter barneskoleniveauet eller ungdomsskoleni-veauet, findes *den kombinerede skole*, der dækker elevernes samlede skoleforløb fra 1. – 10. klassetrin. I tillæg til den offentlige grundskole i Norge forekommer der også her privatskoler, men i modsætning til Danmark er andelen af grundskoleelever ikke alene relativt stabilt men også lavt. Blot 2,6 % af alle norske elever var indskrevet i disse privatskoler i 2009/2010¹², hvor casestudiet blev gennemført.

Undersøgelsens genstandsfelt er således afgrænset til den offentlige grundskole i såvel Danmark som i Norge, og undersøgelsens respondenter inkluderer følgelig lærere med ansættelse i denne. Undersøgelsens fokus er lærernes tilkendegivelser i forbindelse med deres evalueringsarbejde, men da evaluering som fænomen optræder i mange sammenhænge og former i skolens hverdag, har jeg valgt alene at rette min opmærksomhed mod de eksternt initierede evalueringstiltag, det igennem de seneste år er blevet lærerne pålagt at udføre i relation til deres undervisning.

12

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=fed86d60-df13-45c8-a544-457b84fc8216&underomrade=864ffad8-86a4-4bdd-831b-bc52089b2556&skoletype=0&periode=2004-2008&orgAggr=O&fordeling=2&artikkelvisning=False#rapport> [lokaliseret den 8. juli 2010]

Forudsætningen for, at lærerne har kunnet bidrage med synspunkter og vurderinger, der ikke alene afspejler den aktuelle situation, men at de også har haft et erfaringsbaseret grundlag for at kunne forbinde denne med udviklingen over de seneste år, har derfor været, at de har været ansat og fungeret som lærere i en så tilpas lang årrække, at de både har fået etableret en professionsbevidsthed, har fået udviklet en professionalisme som undervisere, og samtidig har haft anledning til at følge de seneste års politiske evalueringstiltag i forhold til skolen. Selvom det ikke er objektivt muligt at fastlægge en sådan *tilpas* lang årrække, fordi individuelle og subjektive omstændigheder altid vil indvirke på, hvornår det kan hævdes, at de tilsigtede forudsætninger er til stede, valgte jeg at gøre det til et kriterium for lærernes medvirken som respondenterne, at de havde virket som lærere i mindst fem år på det tidspunkt, hvor interviewene blev gennemført.

Undersøgelsens respondenter

Den danske interviewundersøgelse omfattede i alt 16 individuelle interviews, hvoraf et dog ikke blev anvendt i undersøgelsen på grund af respondentens korte anciennitet (to år) som lærer. De resterende 15 interviews gennemsnitlængde er cirka 50 minutter (48:18 min). Det norske casestudie bestod af 4 individuelle interviews og et fællesinterview med tre respondenter. Gennemsnitlængden for de fire individuelle interviews er cirka 40 minutter (40:25 min), medens fællesinterviewet i alt varede cirka 20 minutter (21:51 min).

Figur 6 sammenfatter en række faktuelle informationer om respondenterne og de skoler, de er ansat ved, samt om de enkelte interviewforløb:

Om de enkelte *respondenter* oplyses det ved hjælp af et løbenummer i hvilket land (DK for Danmark og N for Norge) og kommune (fx A) de pågældende arbejder i, deres stillingsbetegnelse (L for lærer og R for rektor), og i hvilken rækkefølge de enkeltes tilsagn om at medvirke i undersøgelsen er givet (fx 01). Desuden fremgår det med hvilket anonymiseret navn, de enkelte respondenter optræder i afhandlingen, samt i hvor mange år (anciennitet) de har virket som lærere i grundskolen.

Om de *skoler*, respondenterne er ansat ved, fremgår det med hvilke anonymiserede navne, skolerne og de kommuner, de er lokaliseret i, optræder i afhandlingen. Desuden angives antallet af lærere og elever ved skolerne, idet antallet af hensyn til anonymiseringen af respondenterne er kategoriseret, og endelig anføres det, hvilke klassetrin der undervises i på de enkelte skoler.

Om selve *interviewene* fremgår det, hvornår (i hvilken måned) de enkelte interviews er gennemført, samt hvor længe de varede.

Figur 6. *Undersøgelsens respondenter*

Respondent			Skole					Interview	
lb.nr.	anonymiseret navn og anciennitet (år)	anonymiseret skole- og kommunenavn	antal lærere, elever, klassetrin ⁽¹⁾			længde (min) og dato (mdr./år)			
DK/AL-01	Anja 32	Alfa Skole A	70-79	500-599	0.-10.	42:16	maj 2008		
DK/AL-02	Bodil 21	Bêta Skole A	50-59	500-599	0.-9.	49:43	maj 2008		
DK/AL-03	Conny 28	Bêta Skole A	50-59	500-599	0.-9.	53:01	juni 2008		
DK/AL-04	David 10	Gamma Skole A	50-59	500-599	0.-9.	53:38	juni 2008		
DK/AL-05	Eva 23	Delta Skole A	60-69	500-599	0.-9.	44:08	juni 2008		
DK/AL-06	Frida 21	Ëta Skole A	40-49	300-399	0.-9.	56:13	juni 2008		
DK/AL-07 ⁽²⁾	Gunnar 2	Ëta Skole A	40-49	300-399	0.-9.	36:05	juni 2008		
DK/AL-08	Hedvig 18	Ëta Skole A	40-49	300-399	0.-9.	50:16	juni 2008		
DK/AL-09	Ingrid 7	Bêta Skole A	50-59	500-599	0.-9.	42:22	juni 2008		
DK/AL-10	Jenny 13	Sigma Skole A	40-49	500-599	0.-9.	40:02	juni 2008		
DK/AL-11	Karen 17	Ïmega Skole A	40-49	400-499	0.-9.	51:51	juli 2008		
DK/BL-01	Lydia 30	Kappa Skole B	40-49	500-599	0.-10.	55:00 ⁽³⁾	juni 2008		
DK/BL-02	Marianne 31	Ypsilon Skole B	10-19	100-199	0.-7.	40:52	juni 2008		
DK/BL-03	Nanna 31	Ypsilon Skole B	10-19	100-199	0.-7.	43:31	juni 2008		
DK/BL-04	Oda 9	Lambda Skole B	40-49	400-499	0.-9.	47:46	juli 2008		
DK/BL-05	Petra 37	Thêta Skole B	10-19	100-199	0.-7.	53:58	juli 2008		
N/CL-01	Ragnhild 24	Eyr Skole C	60-69	500-599	1.-10.	36:23	sept. 2009		
N/CL-02	Solveig 12	Frøya Skole C	30-39	200-299	1.-7.	52:30	sept. 2009		
N/CL-03	Turid 10	Idunn Skole C	50-59	600-699	1.-10.	48:42	sept. 2009		
N/CL-04 ⁽⁴⁾	Ulrikke 12	Rån Skole C	50-59	600-699	1.-10.	45:57 ⁽⁵⁾	sept. 2009		
N/CL-05 ⁽⁴⁾	Vilde 15	Rån Skole C	50-59	600-699	1.-10.	21:51	sept. 2009		
N/CR-01 ⁽⁴⁾	William ⁽⁶⁾	Rån Skole C	50-59	600-699	1.-10.	21:51	sept. 2009		

⁽¹⁾ Kilde vedrørende data for kommunerne A og B: *Den danske skoleårbog 2007-2008*, (Dafolo, Danmarks Lærerforening og Kommuneinformation (2007)), Frederikshavn: Dafolo

Kilde vedrørende data for kommune C: www.wis.no/gsi [lokaliseret den 18. februar 2010]

⁽²⁾ Interviewet er ikke medtaget i den samlede interviewundersøgelse på grund af respondentens korte anciennitet som lærer

⁽³⁾ Interviewlængden er ca. 55:00 min., men på grund af tekniske problemer blev kun de sidste 38:16 min. optaget som lydfil

⁽⁴⁾ Interviewet med N/CL-04, N/CL-05 og N/RC-01 indledtes som et fællesinterview, hvorefter N/CL-04 afsluttede det i et individuelt interview

⁽⁵⁾ Interviewets angivne længe er summen af længden af fællesinterviewet (21:51) og længden af det individuelle interview (24:06)

⁽⁶⁾ Anciennitet ikke oplyst

Den danske interviewundersøgelse blev påbegyndt i foråret 2007 med fastlæggelsen af undersøgelsens formål og design. Jeg vurderede på dette tidspunkt desuden, at det ville være kvalificerende for undersøgelsens resultater, hvis de deltagende lærere havde erfaringerne fra mere end en kommunal skolepolitisk og -kulturel sammenhæng, samt at de kommuner, de var ansat i, både demografisk og geografisk adskilte sig fra hinanden. Derfor besluttede jeg at eftersøge respondenter til undersøgelsen i en jysk kommune, hvis største by havde et indbyggertal på over 50.000 (kommune A), og i en fynsk kommune, hvor den største bys indbyggertal var under 20.000 (kommune B).

Arbejdet med at søge efter respondenter til undersøgelsen blev foretaget i foråret 2008, hvor det i forbindelse med kommune A foregik ved, at en række af mine kollegaer påtog sig opgaven at eftersøge lærere i kommunen, som ville være interesseret i at medvirke i undersøgelse. Søgningen efter potentielle respondenter i kommune B skete via en henvendelse til kommunens forvaltning for grundskoleområdet, der efterfølgende orienterede alle kommunens folkeskoler om undersøgelsen, hvor interesserede lærere herefter blev kontaktet.

Da de potentielle respondenter var blevet identificeret, og jeg var blevet orienteret om, hvilke lærere, der var tale om, kontaktede jeg de pågældende telefonisk med henblik på en nærmere orientering om undersøgelsens formål og dens anvendelse samt om de vilkår, der knyttede sig til deres deltagelse i den. Først herefter gav de enkelte deres endelige tilsagn om at medvirke i undersøgelsen.

Respondenterne blev informeret om, at interviewene ønskedes gennemført i perioden maj – juli 2008, at ville blive optaget som lydfiler, der efter transskribering ville blive slettet, samt at de (respondenterne) blev lovet anonymitet i undersøgelsen.

Det norske casestudie blev påbegyndt i foråret 2009, hvor jeg henvendte mig til Bergen Kommunes forvaltning for grundskoleområdet, *Fagavdeling barnehage og skole (Seksjon skole)*, med anmodning om hjælp til at eftersøge grundskolelærere, der ville være interesserede i at medvirke som respondenter i undersøgelsen. Medarbejdere i *Fagavdelingen* foreslog mig en række skoler, som de forud for min direkte kontakt til tilbød at formidle min anmodning til. Dette skete, hvorefter jeg traf foreløbige aftaler med ledelsen på fire af disse skoler om, at jeg efter min ankomst til Bergen ville kunne aftale endeligt med det antal lærere, jeg ønskede skulle medvirke i casestudiet. Interviewene blev alle gennemført i september 2009.

Det skal afslutningsvis understreges, at anonymiseringen af respondenterne og skolerne, hvor der er benyttet opdigtete personnavne, ikke rummer hentyd-

ninger til eller om de pågældende, der eventuel måtte kunne opstå på grund af de valgte navne. Skulle sådanne imidlertid alligevel kunne skabes, er dette ganske utilsigtet.

Interviewundersøgelsen

I dette kapitel vil der blive redegjort for interviewundersøgelsens forløb, og de overvejelser og beslutninger, der angik de enkelte faser heraf, vil blive diskuteret. Disse er undersøgelsens forskningsspørgsmål, interviewspørgsmål og spørgeguide, samt interviewenes transskribering, kodning og meningskondensering.

Forskningsspørgsmål, interviewspørgsmål og spørgeguide

Den semistrukturerede, kvalitative interviewundersøgelse er gennemført med udgangspunkt i en tematisk opbygget spørgeguide (interviewguide), som er en konkretisering af interviewundersøgelsens overgribende forskningsspørgsmål:

Hvorledes kan lærernes oplevelser, vurderinger og håndtering af de seneste års evalueringstiltag og disses mulige implikationer for undervisningen beskrives, og hvilket evalueringsparadigme må man i den forbindelse antage ligger til grund for deres svar og udsagn?

Når forskningsspørgsmålet er formuleret på denne måde, skyldes det, at formålet med undersøgelsen har været at få indsigt i respondenternes opfattelser af, holdninger til og erfaringer med specielt tre aspekter ved de seneste års politiske evalueringstiltag på grundskoleområdet. De tre aspekter er 1) en intensiveret brug af systematiske evalueringer, 2) udviklingen af evalueringskulturer i skolen, samt 3) konsekvenserne af de to forudgående aspekter.

Aspekterne er omdannet til konkrete temaer i interviewene i såvel den danske interviewundersøgelse som i det norske casestudie:

Figur 7. **Undersøgelsens temaer**

Evaluering som begreb	Evaluering som fænomen i praksis	Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering
Evalueringskultur som begreb	Evalueringskultur som fænomen i praksis	Konsekvenser af etableret evalueringskultur

Når jeg i undersøgelsen sonder mellem evaluering henholdsvis evalueringskultur som *begreb* og som *fænomen i praksis*, skyldes det, at et nuanceret indblik i lærernes tilkendegivelser i forbindelse med evaluering / evalueringskultur forudsætter, at der i interviewene tages hensyn til den kontekstuelle virkelighed, lærerne møder disse i. Der er således forskel på, om lærerne udtrykker synspunkter om fx evaluering som et generelt, teoretisk *begreb*, eller om deres udsagn om evaluering er foranlediget af eller er direkte begrundet i de praksissammenhænge i skolen, hvor de oplever evaluering udfoldet som konkret handling, det vil sige som et *fænomen i praksis*.

For begge interviewundersøgelser vedkommende er interviewene blevet gennemført med støtte af en i princippet enslydende spørgeguide, hvor det dog konkret har været nødvendigt at foretage enkelte, kontekstuelte begrundede sproglige justeringer i den spørgeguide, der har været benyttet i den norske sammenhæng (bilag 2 og bilag 3). I alt rummer spørgeguiden otte spørgsmål (samt et niende helt åbent spørgsmål), der samlet set er en udfoldet konkretisering af de nævnte seks temaer. Relationen mellem disse temaer og spørgeguidens enkelte interviewspørgsmål fremgår af figur 8, medens spørgsmålene er gengivet i boks 4 og i boks 5.

Figur 8. **Relationen mellem undersøgelsens temaer og interviewspørgsmål**

Temaområder	Interviewspørgsmål								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Evaluering som begreb		2		4					
Evaluering som fænomen i praksis	1	2				6	7		
Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering			3		5	6	7	8	
Evalueringskultur som begreb				4	5				
Evalueringskultur som fænomen i praksis	1					6	7	8	
Konsekvenser af etableret evalueringskultur			3		5	6	7	8	

For hvert tema er de interviewspørgsmål, der giver respondenterne mulighed for at forholde sig til det pågældende område, markeret med grå skyggefarve.

Spørgeguidens opbygning afspejler interviewenes semistrukturerede karakter, som med Steinar Kvale og Svend Brinkmanns "*hverken er en åben hverdags-samtale eller et lukket spørgeskema*", hvorfor "*det udføres i overensstemmelse med en interviewguide, der fokuserer på bestemte emner, og som kan rumme forslag til spørgsmål*" (Kvale og Brinkmann 2009:45). Spørgeguidens interviewspørgsmål er derfor også udarbejdet på en sådan måde, at de giver respondenterne mulighed for at kunne fokusere på undersøgelsens temaer, samtidig med

at deres svar og udsagn til stadighed vil kunne tage afsæt i den virkelighed, de som lærere genkender fra deres virke i grundskolen.

Boks 4. *Spørgeguidens interviewspørgsmål (den danske interviewundersøgelse)*

1. Indenfor de seneste år er folkeskolens lærere blevet bedt om at anvende evalueringer i stadig flere sammenhænge.
Giv konkrete eksempler på områder og sammenhænge, hvor du har oplevet den øgede brug af evalueringer i skolens hverdag.
2. Som lærer har man naturligvis altid evalueret, også selv om man måske brugt andre benævnelser som fx *vurdering*, *bedømmelse*, *prøver* osv.
Oplever du, at de evalueringer, der er indført i skolen igennem de seneste år, adskiller sig fra de "gamle" former for evalueringer?
3. Såvel i Undervisningsministeriet, i Kommunernes Landsforening som i Danmarks Lærereforening er man enig om, at det ikke blot vil være en god idé, men også være nyttigt for folkeskolen, hvis alle skoler udvikler evalueringskulturer.
Hvad er din holdning til dette?
4. I alle faggrupper eksisterer der særlige fagsprog, der rummer en række ord og begreber, som vi normalt ikke går og definerer for hinanden, fordi vi forudsætter, at vi alle forstå det samme. Blandt lærere kan sådanne begreber fx være *didaktik*, *undervisningsdifferentiering*, *ansvar for egen læring*, *tværfaglig undervisning* osv.
Jeg vil ikke bede dig, definere disse begreber, men i stedet tænke på de to begreber, der er de centrale i dette interview, nemlig *evaluering* og *evalueringskultur*.
Hvorledes vil du definere disse begreber?
5. Bag ved alle politiske beslutninger og tiltag ligger en række intentioner om forandring af *noget*. Det gælder naturligvis også, når politikere og andre ønsker at udvide brugen af evalueringer i folkeskolen.
Hvad mener du er intentionen (eller intentionerne) med kravet til skolerne om, at de i disse år i stadig stigende grad skal anvende evalueringer, og at de skal udvikle evalueringskulturer?
6. Hvilken indflydelse mener du, at den megen opmærksomhed på og brugen af evalueringer har på dine professionelle vilkår som lærere?
7. Har den øgede anvendelse af evalueringer fået betydning for din måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på – såvel individuelt som i dit samarbejde med kollegaer?
8. Afslutningsvis vil jeg gerne bede dig overveje en problemstilling, som ikke direkte omhandler din konkrete hverdag som undervisere, men snarere din hverdag som medarbejdere på skolen. Når det nu ønskes fra politisk hold, at evaluering skal gøres til et integreret

aspekt ved skolens kultur – altså at der skal opbygges en evalueringskultur – kunne man jo formode, at en sådan bestræbelse ville kunne få konsekvenser for den måde, man som medarbejder fungerer sammen, taler sammen, samarbejder osv. Og her tænker jeg ikke alene på skolens lærere, men på alle medarbejdergrupper.

Oplever du, at der igennem de seneste år er sket ændringer i måde skolen som helhed fungerer på, og at sådanne eventuelle ændringer kan tilskrives, at arbejdet med evalueringer har bredt sig til flere af skolens medarbejdergrupper?

9. Har du yderligere at tilføje til dette tema?

Når det har været nødvendigt at foretage enkelte, sproglige ændringer i spørgeguiden i forbindelse med dens anvendelse i det norske casestudie, skyldes det, at anledningen til de stillede interviewspørgsmål ikke er begrundet i de norske grundskolelæreres konkrete vilkår, men derimod i deres danske kollegaers. Derfor rummer spørgeguiden også en række spørgsmål, der er baseret på en række grundlæggende antagelser og underforståede forudsætninger vedrørende dansk grundskole, som det ikke kan forventes at norske lærere umiddelbart er fortrolige med. Hvis interviewspørgsmålene derfor af de norske respondenter skulle kunne forstås i den kontekstuelle betydning, som spørgsmålene er udarbejdet med implicit henvisning til, måtte de introduceres med en forklarende beskrivelse af de forhold i den danske grundskole, som de refererede til.

Denne justering af interviewspørgsmålene fremgår af boks 5, hvor det også ses, at begrebet *evaluering* konsekvent er suppleret med ordet *vurdering*, hvilket skyldes, at sidstnævnte betegnelse er det begreb, der hyppigst anvendes i den norske grunduddannelse.

Boks 5. *Spørgguidens interviewspørgsmål (det norske casestudie)*

1. Indenfor de seneste år er danske folkeskolelærere blevet bedt om at anvende evalueringer/vurderinger i stadig flere sammenhænge. Det er mit indtryk, at dette også er situationen for lærere i den norske grundskole.

Giv konkrete eksempler på områder og sammenhænge, hvor du har oplevet den øgede brug af evalueringer/vurderinger i skolens hverdag.

2. Som lærer har man naturligvis altid evalueret/vurderet, også selv om man måske brugt andre benævnelser som fx *bedømmelse*, *prøver* osv.

Oplever du, at de evalueringer/vurderinger, der er indført i skolen igennem de seneste år, adskiller sig fra de "gamle" former for evalueringer/vurderinger?

3. I Danmark er der i disse år fokus på udviklingen af evaluerings-/vurderings-kulturer i folkeskolerne. Hvis dette også er tilfældet for den norske grundskole:

Hvad er da din holdning til hertil?

4. I alle faggrupper eksisterer der særlige fagsprog, der rummer en række ord og begreber, som vi normalt ikke går og definerer for hinanden, fordi vi forudsætter, at vi alle forstå det samme. Blandt lærere kan sådanne begreber fx være *didaktik*, *ansvar for egen læring*, *tværfaglig undervisning* osv.
Jeg vil ikke bede dig, definere disse begreber, men i stedet tænke på det begreb, der er det centrale i dette interview, nemlig *evaluering/vurdering* (og *evaluerings-/vurderingskultur*). Hvorledes vil du definere dette (disse) begreb?
5. Bag ved alle politiske beslutninger og tiltag ligger en række intentioner om forandring af *noget*. Det gælder naturligvis også, når politikere og andre ønsker at udvide brugen af evalueringer/vurderinger i grundskolen.
Hvad mener du er intentionen (eller intentionerne) med kravet til skolerne om, at de i disse år i stadig stigende grad skal anvende evalueringer/vurderinger (og at de skal udvikle evaluerings-/vurderingskulturer)?
6. Hvilken indflydelse mener du, at den megen opmærksomhed på og brugen af evalueringer/vurderinger har på dine professionelle vilkår som lærere?
7. Har den øgede anvendelse af evalueringer/vurderinger fået betydning for din måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på – såvel individuelt som i dit samarbejde med kollegaer?
8. Afslutningsvis vil jeg gerne bede dig overveje en problemstilling, som ikke direkte omhandler din konkrete hverdag som underviser, men snarere din hverdag som medarbejder på skolen. Når det nu ønskes fra politisk hold, at evaluering/vurdering skal gøres til et integreret aspekt ved skolens kultur (altså at der skal opbygges en evaluerings-/vurderingskultur) kunne man jo formode, at en sådan bestræbelse ville kunne få konsekvenser for den måde, man som medarbejder fungerer sammen, taler sammen, samarbejder osv. Og her tænker jeg ikke alene på skolens lærere, men på alle medarbejdergrupper.
Oplever du, at der igennem de seneste år er sket ændringer i måde skolen som helhed fungerer på, og at sådanne eventuelle ændringer kan tilskrives, at arbejdet med evalueringer/vurderinger har bredt sig til flere af skolens medarbejdergrupper?
9. Har du yderligere at tilføje til dette tema?

Transskribering og kodning

Transskriberingen såvel som den efterfølgende kodning af interviewene er ikke udtryk for et objektivt eller neutralt praktisk arbejde, men er et arbejde der rummer subjektive valg og fortolkninger, hvorfor det bliver en del af den egentlige analyse. Dette skyldes, at allerede transformationen af respondenternes udsagn

til tekst (transskriberingen) og den efterfølgende kodning er foretaget på baggrund af fastlagte principper herfor. I denne *oversættelse* af respondenternes kontekstbundne udsagn i de konkrete interviewsituationer til en skriftlig fremstilling er der sket en tolkning, som har betydet, at datamaterialet har ændret karakter. Det er således vanskeligt at formidle respondenternes tonefald og stemmeføring, ironi og latter, tøven og pauser mv., så meningsindholdet heri opretholdes i det skriftlige materiale. Steinar Kvale og Svend Brinkmann formulerer denne problemstilling således:

Lydoptagelsen af interviewet indebærer en første abstraktion fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører et tab af kropssprog såsom kropsholdning og gestus. Transskriptionen af interview-samtalen til en skriftlig form indebærer endnu en abstraktion, hvor stemmeløje, intonationer og åndedræt går tabt. Transskriptioner er kort sagt forarmede, dekontekstualiserede gengivelser af direkte interviewsamtaler.

(Kvale og Brinkmann 2009:200)

På samme måde er kodningen udtryk for en disponering af interviewene, som hverken har været ekspliciteret af respondenterne eller for dem, medens interviewene blev gennemført, men retrospektivt alene er foretaget som led i analysen af datamaterialet.

Opgaven i forbindelse med såvel transskriberingen som kodningen er derfor i størst muligt omfang at reducere de fejltolkninger, der kan være forbundet med dette arbejde, således at datamaterialet fremstår så autentisk og loyalt overfor respondenternes oprindelige udsagn som overhovedet muligt.

Princippet for transskriberingen har været, at oversættelsen fra tale til tekst er sket ordret, hvilket vil sige, at samtlige ytringer er medtaget og nedskrevet således at de, suppleret med angivelse af forekomne pauser (markeret ved "...") følger den rytme, de er blevet fremsat i under interviewene. Som illustration herpå gives med boks 6 et uddrag af et transskriberet (og kodet) interview, hvor interviewerudsagnene er angivet med kursiveret skrift, medens dette ikke er tilfældet med respondentens.

Boks 6. *Eksempel på transskribering og kodning af interview*

00:18:21	<i>Ja. Så det vil sige, at ... at prøven den ... den er med til at disponere den måde, man som lærer tænker på, sit fag på?</i>	Tema: Evaluerings som fænomener i praksis &
----------	---	--

00:18:33	Det tror jeg.	Tema: Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering
00:18:34	<i>Okay.</i>	
00:18:36	Jeg tror også, der ... der er ... jeg tror som udgangspunkt, at der ... tager lærere udgangspunkt i ... i, i egne interesser kombineret med tankerne om de elever, man har ... den elevgruppe, man har. Så kobles der supergodt materiale ind, så kobles der har prøvet før, det virkede brandgodt, med de og de justeringer, så ... så er det alle tiders emne. Men så hedder det ... så er der også en sidedel, der hedder, vi skal sikre os, at vi får de her ting med. Det skal de altså kunne. Hvor man – da jeg startede som sproglærer, havde de første sproglige eksamener, engelskeksamen, var det ... handlede det meget om holdninger og kommunikation og hvad kan du sige og, nu handler det om, hvor mange grammatiske fejl, hvor mange områder var han inde på, hvor ... hvor mange fokusfelter havde han, hvor godt var han i stand til og analysere, hvad siger og så videre og så videre ...	
00:19:29	<i>Ja.</i>	
00:19:31	... der ... der er det blevet mere naturvidenskabelig tænkning, der præger ...	
00:19:33	<i>Okay</i>	
00:19:33	... eksamenen, efter min bedste overbevisning.	

Kilde: Interview DK/AL-10

Som det fremgår af interviewguiden (bilag 2) indledtes interviewene med en indledende samtale, hvor respondenterne blev bedt om at oplyse deres navn, deres anciennitet som lærer, deres nuværende ansættelse (skole og kommune), samt om han/hun havde særlige faglige præferencer, som de vurderede eventuelt kunne have betydning for min efterfølgende analyse af deres svar og udsagn. Sådanne præferencer kunne for eksempel omfatte de pågældendes fagfaglige kompetencer, der var erhvervet gennem en linjefagsuddannelse eller efteruddannelse, og/eller gennem flere års undervisnings erfaringer i specifikke fag eller fagområder. Desuden kunne der være tale om, at respondenterne varetog særlige funktioner i skolen, som de selv vurderede eventuelt måtte have betydning for, hvorledes de i interviewet udtalte sig om givne forhold. Som eksempler på så-

danne funktioner kan nævnes skolebibliotekar, viceskoleinspektør, specialundervisningslærer, tillidsrepræsentant og rådgivningslærer indenfor et defineret undervisningsområde.

Disse indledende samtaler blev optaget, men er ikke gengivet i de anonymiserede transskriberede tekstudgaver af interviewene, der er tilgængelige i denne afhandling (bilag 5), men er alene blevet anvendt i forbindelse med disse udgavers indledende bemærkninger, hvor der gives en række faktuelle oplysninger om de enkelte respondenter. Desuden har de indledende samtaler bidraget med informationer til bilag 4.

Kodningen af det transskriberede datamateriale er sket med anvendelse af seks koder, der er sammenfaldende med de temaer, der er genstand for interviewene (figur 8, side 73), hvoraf to er repræsenteret i boks 6. Formålet med dette arbejde har været at foretage en systematisering af respondenternes svar og udsagn i henhold til disse temaområder, samt at udarbejde en registrering af datamængden indenfor hvert af de pågældende temaer, med henblik på at etablere et overblik over det samlede datamateriale til anvendelse i den videre analyse.

Intentionen med undersøgelsen har været at afklare respondenternes opfattelse af og syn på såvel *evaluering* som *evalueringskultur*. Imidlertid er det i forbindelse med registreringen af datamængden i de transskriberede, kodede interviews, som den fordeler sig på de nævnte tema, blevet tydeligt, at respondenternes fortrolighed og erfaringer med fænomenet evalueringskultur i modsætning til begrebet evaluering synes relativt begrænset. Selv om det igennem interviewene flere gange blev forsøgt at spørge til respondenternes opfattelse af, erfaring med og holdning til skolernes evalueringskulturer, er deres svar og udsagn i overvejende grad knyttet til det konkrete evalueringsarbejde i skolen.

Tolkningen af de kodede interviews syntes derfor at indikere, at respondenterne ikke i udtalt grad har erfaringerne med at fungere i en arbejdsmæssig sammenhæng, dvs. i en skole, hvor evaluering i praksis er et institutionaliseret aspekt ved dens kultur. Dette kunne give anledning til den antagelse, at selv om folkeskolens lærere (individuelt eller i et kollegial samarbejde) igennem de seneste år måtte have udvidet deres anvendelse af systematiske evalueringer, så har dette ikke afstedkommet en institutionel kulturændring i folkeskolen i en sådan grad, at respondenterne i undersøgelsen har været i stand til eksplicit at formulere dette. Hvorvidt denne antagelse er korrekt eller ej, vil den efterfølgende analyse vise.

Meningskondensering

Hvor transskriberingen og kodningen af interviewene udgjorde analysens to første faser, fungerer meningskondenseringen af de transskriberede interviews som analysens tredje fase. Meningskondenseringen rummer, som det illustreres i boks 7, en tolkning af respondenternes svar og udsagn, idet der er tale om en konkluderende sproglig og indholdsmæssig sammenfatning af tilkendegivelser indenfor de temaer, der er behandlet i interviewene (figur 8, side 73).

Boks 7. *Eksempel på meningskondensering af transskriberet interview*

00:18:21	<i>Ja. Så det vil sige, at ... at prøven den ... den er med til at disponere den måde, man som lærer tænker på, sit fag på?</i>	
00:18:33	Det tror jeg.	
00:18:34	<i>Okay.</i>	
00:18:36	Jeg tror også, der ... der er ... jeg tror som udgangspunkt, at der ... tager lærere udgangspunkt i ... i, i egne interesser kombineret med tankerne om de elever, man har ... den elevgruppe, man har. Så kobles der supergodt materiale ind, så kobles der har prøvet før, det virkede brandgodt, med de og de justeringer, så ... så er det alle tiders emne. Men så hedder det ... så er der også en sidedel, der hedder, vi skal sikre os, at vi får de her ting med. Det skal de altså kunne. Hvor man – da jeg startede som sproglærer, havde de første sproglige eksamener, engelskeksamen, var det ... handlede det meget om holdninger og kommunikation og hvad kan du sige og, nu handler det om, hvor mange grammatiske fejl, hvor mange områder var han inde på, hvor ... hvor mange fokusfelter havde han, hvor godt var han i stand til og analysere, hvad siger og så videre og så videre ...	Tests (prøver) har disponerende indflydelse på den måde lærere forstår deres undervisningsfag. Som eksempel på, hvorledes indholdet i et fag har ændret sig i takt med ændringerne i prøveindholdet er sket, nævner Jenny sprogfagene. Hvor der tidligere var fokus på elevernes holdninger og kommunikation, har evalueringerne ændret fokus mod fx sprogenes grammatik og andre kvantificerbare parametre. Herved har evalueringer (eksamen) i sprogfagene fået en mere positivistisk (naturvidenskabelig) prægning.
00:19:29	<i>Ja.</i>	
00:19:31	... der ... der er det blevet mere naturvidenskabelig tænkning, der præger ...	
00:19:33	<i>Okay</i>	
00:19:33	... eksamenen, efter min bedste overbevisning.	

Kilde: Interview DK/AL-10

Meningskondenseringen af interviewene tydeliggør, at det er betegnende for den tilgang, respondenterne i undersøgelsen har haft til de rejste problemstillinger og konkrete spørgsmål, at deres udsagn og svar er snævert knyttet til deres praksiserfaringer. Derfor bærer undersøgelsesresultaterne også præg af, at respondenterne kun til en vis grad forholder sig generaliserende eller metareflekterende til spørgsmålene om deres hverdag og deres holdninger hertil.

Endvidere synes hovedparten af respondenterne i flere situationer at fremlægge synspunkter og vurderinger, der tilsyneladende fremstår selvmodsigende. Dette er fx tilfældet, når respondenter på ét tidspunkt i interviewene giver et utvetydigt udtryk for deres dybe skepsis med hensyn til anvendelse af evalueringer i grundskolen, samtidig med at de på et andre tidspunkt i interviewene fremfører den opfattelse, at evalueringer tjener et positivt formål.

Imidlertid afslører meningskondenseringen af de transskriberede interviews, at der eksisterer en konsistent logik i respondenternes besvarelser. Det skyldes netop det forhold, at deres holdninger til og opfattelser af de omhandlede problemstillinger i interviewene knytter sig til en implicit og udtalt kategorisering, som følger af de erfarede praksissituationer, de enkelte svar henviser til (kapitel 3.3).

Et eksempel herpå kan illustreres ved respondenternes svar på et af spørgsmålene (spørgsmål 6, boks 4), hvor de blev bedt om at redegøre for, hvilken indflydelse, de mener, at den megen opmærksomhed på og brugen af evalueringer har fået/får for deres vilkår som lærere. Forudsætningen for, at der kan foretages en sammenfatning af respondenternes svar på dette spørgsmål, er, at der gennemføres en indholdsmæssig analyse af de kontekstuelle sammenhænge, som respondenternes ofte tilsyneladende flertydige svar knytter an til. Og det viser sig på baggrund heraf, hvilket vil blive nærmere belyst i kapitel 3.3, at der fremstår et tydeligt mønster i deres besvarelser, der ikke alene er logisk og konsistent, men som desuden må ligge til grund for analysen, før det er muligt at opnå et nuanceret og dybdegående indblik i respondenternes vurdering og synspunkter.

Denne konstatering af, at der i respondenternes svargivning forekom en række tilsyneladende modsætningsfyldte udsagn, og at respondenterne samtidig håndterede dette paradoks gennem anvendelse af en bestemt og afstemt, men implicit eksisterende logik, gav mig allerede på dette tidspunkt i analysen af interviewene en mistanke om, at skulle undersøgelsen give et retvisende indblik i lærernes synspunkter, så måtte jeg identificere denne logiske forståelsesramme,

som de enkelte svar og udsagn var indlejret i. Arbejdet med at meningskondensere interviewene resulterede med andre ord i, at jeg blev klar over, at der ikke eksisterede en direkte korrespondance mellem det enkelte interviewspørgsmål og de svar, som respondenterne gav på disse, men at disse var betinget af en række kontekstuelle forhold, der ikke var ekspliciteret i spørgsmålene.

Som det fremgår af kapitel 3.3 resulterede denne erkendelse senere i, at jeg på grundlag af datamaterialet måtte udvikle en operationel analysemodel (figur 15) for den videre analyse, således at det kunne blive muligt for mig at opnå en sammenhængende og meningsfuld forståelse af lærernes synspunkter. Det vil fremgå af modellen, at de konkrete svar, som respondenterne giver på de stillede spørgsmål, altid er betinget af og knytter sig til to vilkår, der dog kun sjældent er ekspliciterede af lærerne selv, men derimod ofte er underforståede. Det første af disse vilkår vedrører den praksiskontekst, det enkelte svar refererer til, medens det andet angår den interesse eller det perspektiv, der ligger til grund for den givne praksis.

Således er det karakteristisk for de afgivne udsagn og svar, at respondenterne altid vurderer, i hvis interesse en konkret praksishandling er, og at det er under hensyntagen hertil, at den konkrete holdning til et spørgsmål forholder sig. Som eksempel herpå vil substansen i en besvarelse af ovennævnte interviewspørgsmål (nr. 6) følgelig afhænge af, hvorvidt opmærksomheden og brugen af evaluering forstås formuleret af og udført på initiativ af *læreren selv*, eller om der eventuelt henvises til fx Undervisningsministeriet eller andre *eksterne* instanser.

Det er endvidere hyppigt forekommende, at respondenternes sondring mellem sådanne interesseforskelle forbindes og begrundes med de respektive evalueringers intentionelle funktioner i forhold til de konkrete undervisningselementer, de gennemføres i relation til. Evalueringerne kan da ifølge respondenterne enten betegnes som værende *summative* eller *formative*.

Det har således vist sig muligt på baggrund af meningskondenseringen og den efterfølgende analyse at identificere og beskrive en systematik i forhold til hvilken en sammenfattende analyse af de gennemførte interviews har kunnet gennemføres (kapitel 3.3). Udgangspunktet i denne analyseramme er respondenternes udsagn og konkrete svar, som de har fordelt og funderer sig på de hovedinteresser eller perspektiver, respondenterne forudsætter, ligger til grund for intentionen om en udfoldet og øget anvendelse af evalueringer i grundskolen, og som derfor har været det implicitte udgangspunkt for deres konkrete svargivning i undersøgelsen.

Analyse af interviewundersøgelsen

Tilgangen til interviewundersøgelsen har været fænomenologisk og kvalitativ, idet formålet har været at få indblik i respondenternes *livsverden* (Kvale 1997), således som de selv forstår og beskriver den. Samtidig har undersøgelsen været semistruktureret, da jeg med støtte i en udarbejdet spørgeguide har ønsket at rette respondenternes opmærksomhed mod særlige aspekter ved afhandlingens forskningsfelt, der er konkretiseret ved diverse forskningsspørgsmål, således at undersøgelsen har kunnet bidrage med data til besvarelsen af afhandlingens overordnede problemformulering. Jeg har derfor udarbejdet et undersøgelsesdesign, der metodologisk kan karakteriseres som deskriptivt, og min formodning har da også forud for undersøgelsens gennemførelse været, at analysen af den ville forløbe i overensstemmelse hermed. Imidlertid har det, som antydnet ovenfor (kapitel 3.2), vist sig, at respondenterne ikke alene leverede svar og synspunkter, der korresponderede med den kontekstuelle forståelsesramme, som jeg tilpassede mine interviewspørgsmål til, men at de med deres svar i tillæg hertil justerede de grundlæggende vilkår, som deres svargivning udsprang af eller knyttede an til. Med andre ord viste min analyse af datamaterialet, at respondenterne igennem interviewene såvel kvantitativt set udvidede, som kvalitativt set nuancerede undersøgelsens genstandsfelt i et sådant omfang, at det må være korrekt at beskrive interviewundersøgelsen, som den reelt udviklede sig til at forløbe, som adaptiv eller som et dialektisk samspil mellem interviewerens og respondenternes livsverdener.

Denne omstændighed får en central betydning, når undersøgelsens resultater skal sammenfattes og præsenteres, fordi det netop ikke vil være muligt at gøre isoleret fra den proces, der leder frem mod dette, dvs. analysen. Årsagen hertil er, at det undervejs i analysearbejdet er blevet klart for mig, at undersøgelsen leverer resultater på flere niveauer, som det er nødvendigt at kende, hvis de deciderede 'hovedresultater' skal give behørig mening. Derfor er dette kapitel disponeret således, at det afspejler processen i denne del af analysen.

Indledningsvis *kategoriseres* (med udgangspunkt i de transskriberede og meningskondenserede interviews) respondenternes svar og udsagn i forhold til un-

dersøgelsens seks hovedtemaer (figur 7) (kapitel 3.3.1). Herefter *sammenfattes* respondenternes svarmønstre i interviewene i en operationel analysemodel (4-felts model), som gør det muligt for mig at identificere, forstå og systematisere de bagvedliggende bevæggrunde for respondenternes konkrete svar og udsagn i datamaterialet (kapitel 3.3.2). Dette kapitel efterfølges af en redegørelse for selve tilblivelsen af analysemodellen (kapitel 3.3.3), og endelig sammenfattes undersøgelsens resultater i et afsluttende, *konkluderende* kapitel (kapitel 3.4).

3.3.1 Kategorisering af respondentsvar og -udsagn

I dette kapitel sammenfattes resultaterne af respondenternes svar på de stillede spørgsmål i interviewene, der er blevet gennemført i forbindelse med såvel den danske interviewundersøgelse som det norske casestudie. Hovedvægten lægges på den danske del af undersøgelsen, medens den norske fungerer som en form for komparativ 'kommentar' hertil.

Disponeringen heraf følger de temaer (figur 7), der har dannet udgangspunkt for de enkelte interviewspørgsmål (boks 4 og boks 5). I forhold til hvert af de seks temaer vil det med citatteksempler blive vist, hvilke karakteristiske typer af svar og udsagn, det kan konkluderes 1) enten er udtryk for en generel, tendentiell enighed blandt respondenterne, 2) eller er udtryk for divergerende opfattelser og synspunkter blandt dem.

Figur 7. *Undersøgelsens temaer*

Evaluering som begreb	Evaluering som fænomen i praksis	Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering
Evalueringskultur som begreb	Evalueringskultur som fænomen i praksis	Konsekvenser af etableret evalueringskultur

Da der ikke er tale om en kvantitativ registrering af undersøgelsens data, vil analysen ikke blive gennemført med det formål at kunne præstere fx en procentvis eller statistisk fordeling af datamaterialets resultater, men derimod som en kvalitativ strukturering af respondentudsagnene, som de fremstår i de transskriberede interviews (bilag 5).

3.3.1.1 Evaluering som begreb

Som det fremgår af figur 7, har jeg fundet det relevant at undersøge, hvorledes respondenterne forstår selve *begrebet* evaluering, og derfor vedrører to af interviewspørgsmålene netop dette forhold (figur 8, side 73). Intentionen hermed er at undersøge, hvorvidt læreres opfattelser af begrebet er overensstemmende med de definitioner, som evalueringsforskere – hvad enten disse måtte være indlejret i en forvaltningsmæssig eller en pædagogisk evalueringstradition – anvender, eller om de pågældende lærere forstår det anderledes.

Teoretiske betragtningers forankring i praksiserfaringer

Det er et kendt og velbeskrevet fænomen i pædagogisk sammenhæng, at teoretiske begreber vanskeligt lader sig adskille fra den professionelles praksis .

Det er med andre ord almindeligt, at lærere, der for eksempel skal redegøre for et pædagogisk begreb, gør dette ved at lade begrebet indgå i konkret beskrivelser af episoder, som de har erfaret fra deres virke som undervisere. Derved fremstilles definitionen af begrebet som et implicit element i en praksisbeskrivelse, og ofte giver det anledning til, at det oprindelige ønske om at redegøre for det pågældende begreb forlades til fordel for en mere udfoldet beretning om den konkrete undervisningspraksis.

Denne problemstilling er ikke i sig selv et problem hvad angår læreres forståelse af pædagogisk teori eller teoretiske begreber, men alene et vilkår, der følger af karakteren af den professionsudøvelse, der er kendetegnet for lærervirket. Det betyder imidlertid ikke, at lærere ikke har viden om og indblik i pædagogisk teori, eller at de ikke kan bestemme diverse teoretiske begreber, men det betyder, at sådanne ikke almindeligvis opfattes som teoretiske abstraktioner, når de *som lærere* skal udtale sig herom. Tværtimod vil de, når de som lærere bliver bedt om at forholde sig til sådanne spørgsmål, netop positionere sig i den institutionaliserede professionskultur, der er deres, og deres svar vil automatisk afspejle og blive udtryk for den virkelighed, der professionelt set er deres.

Dette forhold har følgelig konsekvenser for min tilgang til og behandling af undersøgelsens data, som netop er lærersvar og -udsagn, og det betyder da også, at analysen gennemføres som min *tolkning* af disse.

Når der derfor i interviewundersøgelsen er spørgsmål, der vedrører respondenternes opfattelse af et teoretisk begreb som evaluering, har jeg da også fundet det formålstjenligt at indramme spørgsmålene herom i kontekstuelle scenari-

er, der for respondenterne er genkendelige fra deres hverdag som lærere. Dette har naturligvis betydet, at respondenternes svar på disse spørgsmål kan rumme aspekter, som ikke snævert er begrænset til definitionen af begrebet evaluering, men også kan angå den kontekstuelle sammenhæng, spørgsmålene er stillet i. Derfor vil dele af respondentudsagnene, der primært angår begrebet evaluering, også for en dels vedkommende være relevante i forhold til andre af undersøgelsens temaer, og sådanne udsagn bidrager ligeledes som data i forbindelse med analysens behandling af disse temaer.

Lærernes definition af begrebet evaluering

Det ene af de to spørgsmål (spørgsmål 2), der eksplicit vedrører respondenternes opfattelser af *begrebet* evaluering, lyder ifølge spørgeguiden (boks 4) således: *"Oplever du, at de evalueringer, der er indført i skolen igennem de seneste år, adskiller sig fra de "gamle" former for evalueringer?"* Som det også fremgår af spørgeguiden, er den 'praksiskontekst', dette spørgsmål er indlejret i, den udtalte opfattelse blandt mange lærere – som også interviewundersøgelsen bekræfter – at *evaluering* ikke er noget nyt, men at det tværtimod er noget, der til alle tider er praktiseret i undervisningssektoren og dermed også i grundskolen. Når dette synspunkt er medtaget i forbindelse med spørgsmålet, der derved kun indirekte søger svar på *begrebet* evaluering, skyldes det, at jeg ønsker at lægge diskussionen om, hvorvidt evaluering er nyt eller ej, til side. Det, der i denne sammenhæng er det centrale, er, hvorledes evaluering i dag forstås af skolens lærere.

Spørgsmålet er formuleret på en måde, så det legitimerer, at respondenterne kan vælge at fokusere deres svar på eksempler fra deres egen hverdag, der omhandler den måde, de konkret udfører evalueringsarbejdet på, og dermed i mindre grad at give en mere eksplicit definition af selve begrebet. Baggrunden herfor er todelt, idet det med dette tidlige spørgsmål i interviewene – på den ene side – giver respondenterne anledning til at blive opmærksom på, at der kan være forskel i den måde, de tidligere anskuede evalueringensbegrebet på, og den måde, de i dag gør det. Derved danner spørgsmålet – på den anden side – optakt til det andet spørgsmål, der vedrører deres opfattelse af begrebet, nemlig spørgsmål 4 (boks 4), hvor de med spørgsmålet, *"Hvorledes vil du definere disse begreber [evaluering og evalueringskultur]?"* direkte bliver bedt om at definere det.

Som optakt til dette spørgsmål, anvender jeg et eller to hverdagseksempler, som jeg formoder, at respondenterne er bekendte med som lærere, og som derved skal give anledning til at gøre spørgsmålet relevant for dem selv at forholde

sig til. Det ene eksempel forbinder jeg med et forhold, som stadig flere lærere bliver opmærksom på, nemlig det, at de ofte i forbindelse med deres kollegiale samarbejde oplever, at de ikke altid deler samme opfattelser eller definitioner af de begreber og betegnelser, som samarbejdet drejer sig om. Jeg nævner derfor i min optakt til spørgsmålet eksempler på sådanne, som jeg i de seneste år er blevet bekendt med, at lærere på flere skoler har fundet det hensigtsmæssigt at udrede og afstemme indbyrdes, og jeg kobler herefter begrebet *evaluering* til rækken af begreber og betegnelser, det kunne være relevant for lærerne selv at definere. Som eksempler herpå nævnes 'didaktik', 'undervisningsdifferentiering', 'ansvar for egen læring' samt 'tværfaglig undervisning'.

Det andet hverdags eksempel, der anvendes som optakt til spørgsmålet, er en situation, som er velkendt for alle lærere, nemlig mødet med elevernes forældre, der stiller dem spørgsmål om dette eller hint i forbindelse med deres børns skolehverdag. Et sådant spørgsmål kunne for eksempel være, hvad evaluering egentlig er for noget, hvor jeg da også lader flere af respondenterne forestille sig den situation, og følgelig spørger dem, hvad de i så fald ville svare.

Det fremgår, at respondenternes individuelle svar på de stillede spørgsmål ikke fremstår som én sammenhængende og altomfavnende definition af begrebet evaluering, men at de enkelte udsagn hver for sig bidrager til som elementer til et sådant. Det fremgår også, at det ikke er muligt at fremstille en entydig definition af begrebet, som omfatter samtlige respondenteres opfattelser. Men det vil vise sig, at det er muligt at konstruere et udsagn om, hvad evaluering er, som afspejler respondenternes generelle opfattelse heraf, uden af det dog skal hævdes, at et sådant er udtryk for en kanoniseret definition, som er gældende for den samlede danske lærerstand.

Med disse forbehold in mente finder jeg det med udgangspunkt i undersøgelsens datamateriale muligt at fastslå, at lærere definerer begrebet evaluering således:

Evaluering er gennem systematisk anvendelse af elevplaner, tests og/eller prøver undersøgelser af, i hvor høj grad opstillede mål for elevers læring er nået, og tjener som sådan generelt til – hvad enten den enkelte evaluering isoleret set har et summativt eller et formativt sigte – at kvalificere læreres undervisning med henblik på fremme af elevernes læring.

Konstruktionen af denne definition er baseret på respondentudsagn, der kan kategoriseres i række tematiske svar på de stillede spørgsmål. Nedenfor gives der, idet der skal henvises til bilag 5, med citater eksempler på med hvilket belæg i undersøgelsen, definitionen er tilvejebragt, ligesom der afslutningsvis vil blive præsenteret en sammenfattende oversigt over, hvorledes respondenternes svar fordeler sig (figur 9, side 96).

Evaluering som målopfyldelsesevaluering

Det er karakteristisk for undersøgelsens danske respondenter, at de er enige om, at evalueringer, som de møder i grundskolen, er *målopfyldelsesevalueringer*. Ganske vist er det ikke eksplicit den benævnelse, respondenterne selv anvender, men det fremgår af den beskrivelse, de giver af dem, at det er det, der er på færde.

Hvis for eksempel Bodil skal beskrive begrebet evaluering overfor elevernes forældre, forestiller hun sig, at hun ville gøre det således: "*Jamen, så tror jeg, at ... at jeg ville sige, at evaluering det er at finde ud af, om ... om børnene de har nået de mål, der nu er blevet sat op. Undersøge om de kan det, vi forventer de har lært ... eller skal lære af ... af de givne emner, kan man så sige.*" (Bodil, 31:28).

Det fremgår af dette citat, at Bodil lader genstanden for evalueringen eller *evaluanden* være ikke alene elevernes læring, men deres læring set i forhold til forudgående, opstillede mål for et givent undervisningsforløbs udkomme for eleverne. Der er med andre ord tale om, at evalueringen skal fungere som en måling af implementeringsgraden af allerede kendte læringsmål. Anja udtrykker dette mere kortfattet, når hun beskriver sin opfattelse af, hvad *løbende evaluering* er. Hun konstaterer, at det er "*det at sætte mål og vurdere, om man har nået dem.*" (Anja, 03:29).

Når respondenterne her definerer *begrebet* evaluering ved henvisning til en konkret *evalueringsmodel*, dvs. målopfyldelsesevaluering, forudsætter de samtidig, at evalueringsarbejdet foretages som ekstern evaluering, hvis der med 'ekstern' forstås, at evaluator ikke er den eller de, der er genstand for evalueringerne, hvilket i den konkrete sammenhæng er elevernes læringsudbytte af et givent undervisningsforløb, men at det er andre (her: lærere), der forestår arbejdet. Intet sted i undersøgelsesmaterialets danske del nævnes betegnelsen *selvevaluering* forstået således, at det er eleverne selv, der optræder som evaluators i forbindelse med vurderinger af egne arbejdsforløb, præstationer eller læringsresultater.

Ganske vist kan elever involveres i arbejdet med at målsætte deres læringsmål, ligesom de også ofte gøres bekendte med sådanne, inden et undervisningsforløb igangsættes, men selve evalueringsarbejdet er det alene lærerne selv, der varetager.

Ikke alene ovennævnte udsagn af Bodil (Bodil, 31:28) illustrerer dette forhold, det bekræftes også af Jenny, når hun forklarer, hvad evaluering efter hendes opfattelse er:

Jenny: *"Jeg ville sige, evaluering er det arbejde, man gør med sig selv og gør med ... med sin makker eller sine lærere, når man ønsker at finde ud af, om man [eleverne] rent faktisk fik lært det, man [som lærer] havde planlagt, man [de] skulle lære. Det er det, der er tanken."* (Jenny, 28:58)

Evaluering er således en måling af 'noget', hvilket i respondenterne kontekst er elevernes ofte faktuelle færdigheder, og selv om det for enkelte lærere ikke altid har karakter af et systematisk arbejde, men også kan have form som refleksioner – eller eftertanke som Petra formulerer det – over afsluttede undervisningsforløb, så tjener arbejdet med evaluering også det formative formål, at fungere som grundlag for en kvalitativ udvikling af lærernes egen undervisning.

Det er sådanne bevæggrunde, der ligger bag Petras udsagn, når hun fortæller, at *"for mig, der er det ... der er det noget med eftertanke og sige: nu har vi lavet noget og ... så, så tænker jeg efter. Nåede jeg det mål, eller ... og hvordan nåede jeg det?"* (Petra, 17:28). For på samme måde som Conny og flertallet af hendes kollegaer i undersøgelsen, deler hun den opfattelse, at evaluering skal kunne anvendes i en fremad rettet udvikling af kvaliteten af den undervisning, hun udfører i dagligdagen.

"[...] når jeg taler om evaluering, så taler jeg om at måle en indsats og så bruge dem [evalueringsresultaterne] til noget, ikke også," siger Conny (Conny, 26:37), og mener her, at evalueringerne har som formål, at gøre hende til en bedre lærer, end hun i forvejen er, fordi hun ønsker, at evalueringsarbejdet skal bi-bringe hende en viden, som hun kan drage nytte af i forbindelse med hendes virke som underviser.

Evalueringer kan have et formativt sigte eller et summativt sigte

I forlængelse af udsagn om evalueringers nytteværdi og formål, er det væsentlig at betone, at hovedparten af de danske lærere i undersøgelsen er enige om, at

der grundlæggende kan skelnes mellem evalueringer, der har et *formativt* sigte, og de, der har et *summativt* sigte – også selvom det ikke er alle respondenterne selv, der eksplicit anvender disse betegnelser. Det er derfor ofte en begrebsmæssig sondring, jeg præsenterer for respondenterne, når jeg i interviewforløbene får indtryk af, at de i deres svargivning skelner mellem disse to principielt forskellige intentioner med evalueringsarbejdet og dermed med deres forståelse af selve *begrebet* evaluering.

Direkte adspurgt om, hvad evaluering med et *formativt* sigte er, svarer for eksempel Anja på en måde, der substantielt er et repræsentativt koncentrat af de beskrivelser, det overvejende flertal af respondenterne giver: "*Jamen, ved formativ evaluering forstår jeg, at jeg skaffer mig en viden om, hvor er det enkelte barn. Og bruger den viden fremadrettet.*" (Anja, 22:28). Og Nanna uddyber beskrivelsen ved at koble det i undersøgelsen mest omtalte evalueringskriterium til arbejdet, idet hun henviser til de læringsmål, der danner grundlag for de enkelte evalueringer. Hun fortæller hvorledes arbejdet hermed konkret udfoldes i hverdagen:

Nanna: "[...] når vi starter et forløb, så sætter vi nogle mål for, hvad børnene skal opnå i det forløb. Og når vi så har gennemført undervisningen, så ser vi på, om de mål er nået, og hvor vi så skal videre hen bagefter." (Nanna, 09:41)

Overfor dette *formative* sigte med evalueringsarbejdet, fremstår det *summative* perspektiv, hvilket for eksempel tydeliggøres i Odas beskrivelse af begrebet evaluering, der efter hendes opfattelse er "[...] en form for statusopgørelse på et ... et bestemt mål, hvor du kan sige, du har trinmålene, og evaluering det er vel egentlig, er de mål nået. Så ... så, så det må faktisk være et slutresultat på en aktivitet, hvordan ser facit ud." (Oda, 18:06).

Odas opfattelse af, at evaluering kan forstås som et arbejde, der skal gøre det muligt at fremkomme med et slutresultat af en aktivitet, og dermed fremstår som en statusopgørelse, understøttes af Karen. Karen mener samtidig, at det er et grundlæggende karakteristika ved en evaluering, at den er resultatorienteret: "*Vi prøver vel på, når vi har lavet et stykke arbejde, så evaluerer vi for at finde ud af, [om] vi har ... har nået det mål, vi nu satte os. Og det er jo meget resultatorienteret [...]*" (Karen, 11:19).

For flere af respondenterne forbindes evalueringer med et *summativt* sigte med evalueringer, som det er grundskolen og dens lærere pålagt af udefra kommende instanser eller myndigheder at udføre. Ofte omtales sådanne i undersøgelsen da også som *eksterne* evalueringer. Som et eksempel på eksternt initie-

rede evalueringer, der har et summativt formål, nævner Anja med et vist forbehold til evalueringens validitet ordstillelæsningsprøverne eller blot OS64, der anvendes til vurdering af elevers læsefærdigheder på 1. og 2. klassetrin: "[...] *den summative evaluering, det er jo så den, jeg [...] af udefra kommende instanser bliver bedt om at foretage i min klasse, for at man udefra kan få en viden om, hvordan [...] for eksempel læser de her børn. Og det kunne være nogle tests, som måler et eller andet. Altså, jeg kan blive bedt om at tage en OS64, og så kan jeg svare på, hvor gode er de her børn til at løse en OS64. Men det er ikke det, jeg bliver spurgt om – jeg bliver spurgt om, hvordan læser de her børn. Det ved jeg godt!*" (Anja, 20:46)

Det skal dog også understreges, at selv om respondenterne i overvejende grad skelner mellem evalueringer, der alene tjener et *formativt* formål, og evalueringer, der alene har et *summativt* sigte, mener flere af respondenterne, at sidstnævnte kategori også i visse situationer kan bibringe lærere et grundlag til justeringer af fremtidige undervisningsforløb, der rummer tilsvarende læringsmål, som er tilfældet med forløb, der evalueres med det summativt sigte, hvorfor sådanne dermed reelt vil kunne fungere i en formativ sammenhæng. Jenny giver med udgangspunkt i brugen af læsetest en konkret eksempel herpå:

Jenny: "[En] læsetest anvendt fornuftigt ville give anledning til processer. Enten en forandring af processer eller ... eller i hvert fald blik på processer. Altså, selv den ... den sløveste lærer skulle gerne blive banket lidt oven i hovedet, hvis det er de samme resultater, der bliver ved med at komme ud – med mindre eleverne selvfølgelig er en flok høns, det kan jo også godt være, det er den vurdering, der bliver lagt i det." (Jenny, 30:40)

Og læsetests anvendt på denne vis, finder Jenny "er et godt, anvendeligt redskab" (Jenny, 31:12) for hende som lærer.

Elevplanen – et redskab til formidling af evalueringresultater

Det er i det hele taget en generel opfattelse blandt undersøgelsens danske respondenter, at evalueringer, hvis formål det er at vurdere, i hvor høj grad elever har nået såvel individuelt opstillede læringsmål eller fagenes trinmål, fungerer som et redskab til en fortsat justering og kvalificering af lærernes undervisning. Det er således karakteristisk for hovedparten af respondenterne, at de som illustration på deres besvarelser af spørgsmålet om, hvad evaluering er, umiddelbart

giver et eller flere konkrete eksempler på evalueringsmetoder, som de anvender i deres hverdag som lærere. Og et meget benyttet eksempel herpå er deres anvendelse af *elevplaner* i undervisningen.

Det fremgår af folkeskolelovens § 13, stk. 2, at evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i skolen er et forpligtende aspekt ved lærernes undervisning, og at formålet hermed er at etablere et grundlag for såvel lærernes vejledning af eleverne, som af deres videre undervisningsplanlægning og -tilrettelæggelse. Det fremgår desuden sammesteds, at formidlingen af disse evalueringer til eleverne og deres forældre sker med anvendelse af individuelle elevplaner, som udover en statusbeskrivelse også skal indeholde informationer om, hvorledes opfølgningerne på de gennemførte evalueringer skal ske:

§ 13. Eleverne og forældrene, jf. § 54, skal regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen. Forældrene skal skriftligt underrettes om resultaterne af test, jf. stk. 3.

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

(Getz 2008:75)

Elevplanen er således et *medium til formidling* af evalueringsresultater, men den fungerer i praksis også ofte som et *aftalepapir* eller en *kontrakt* mellem skolen (lærerne) og hjemmene (eleverne og deres forældre). Sidstnævnte skyldes det forhold, at "skolen kan anmode forældrene om at kvittere for modtagelse af planen," (Getz 2008:78) hvilket på flere skoler har betydet, at elevplanerne har fået tilføjet et afsnit til indgåede aftaler for den kommende periode.

Elevplanen er hverken i juridisk eller i evalueringsdefinitiv forstand en evalueringsmetode, men på trods heraf omtaler samtlige respondenter netop elevplanen som et konkret eksempel på en sådan, når de ønsker at illustrere *begrebet* evaluering, som de møder det i deres hverdag. Anja sammenfatter med sit

svar på spørgsmålet om, hvorfor elevplanen er evaluering, den opfattelse, som synes udbredt blandt de øvrige respondenter i undersøgelsen, når hun forklarer:

Anja: *"Jamen, det er det jo, fordi du går ind og laver en status over, hvor er de [eleverne] i forhold til trinmålene for eksempel – hvor ligger de – og man sætter nye mål for, hvad de skal nå i den næste periode. Og det er jo en evaluering, at man vurderer, hvor de ligger."* (Anja 04:22)

Evaluering: Systematisk dokumentation

Det fremgår af ovenstående, at respondenterne forbinder evalueringerne i grundskolen med vurderinger af elevernes faktuelle færdigheder og kundskaber, uanset de specifikke formål med evalueringsarbejdet og de benyttede metoder i øvrigt. Kun enkelte af respondenterne giver i undersøgelsen eksempler på andre områder i skolens virksomhed, som kan være genstand for evalueringer. Således nævner for eksempel Conny, at evalueringer i grundskolen ikke nødvendigvis altid kan udføres af lærere (eventuelt i samarbejde med deres elever), men at hun også godt kan forestille sig, at skoleledelserne vil kunne finde det relevant at anvende evalueringer i forbindelse med deres arbejde:

Conny: *"[...] man kunne godt forestille sig, at på en skole, at det var for eksempel ledelsen, der ville måle, hvordan ... hvordan fungerer AKT i forhold til indsatsen, eller hvordan fungerer teamarbejdet i forhold til de timer, vi [har fået til dette arbejde] ... altså, det er jo altid med henblik på en handling efter min mening, det bør det være."* (Conny, 27:27)

Uanset hvad evaluering efter respondenternes opfattelse er, hvad der gøres til genstand herfor, og hvorledes arbejdet i praksis udføres, finder hovedparten det vigtigt at understrege, at evalueringsarbejdet er karakteriseret ved at være et *systematisk* arbejde. Dette synspunkt fremhæves specielt, når respondenterne fortæller, hvorledes de oplever forskellene på de måder, evalueringer i skolen tidligere blev udført på, med de måder, det i dag sker. Samtidig vedkender flere dog også, at megen af den evaluering, de i dagligdagen udfører, ikke er systematisk, men nærmere har karakter af private refleksioner over deres praksis, som de i større eller mindre omfang udveksler med kollegaer. Frida siger det således:

Frida: "Altså langt det meste ... langt ... altså, den største evaluering foregår stadigvæk inden i mit hoved. Og jeg kan samtale på ... på lærerværelset med mine kollegaer, ikke, og efter skole og i team og så videre, ikke. Men det bliver ikke sådan systematisk nedfældet alt det, vi taler om, ikke altså. Det gør det ikke." (Frida, 36:41)

Endelig fremhæver enkelte af undersøgelsens respondenter, at der eksisterer en relation mellem *evaluering* og *dokumentation*, og at de oplever, at et hovedformål med eller i det mindste en vigtig årsag til anvendelsen af systematiske evalueringer i grundskolen er at kunne *dokumentere* elevernes udbytte af undervisningen og dermed kvaliteten af den for omverdenen. Specielt når de beskriver udviklingen af evalueringsarbejdet i skolen over tid, ser flere respondenter det som en forventning til grundskolen, at dens anvendelse af nye evalueringsmetoder i dag netop tjener dette formål.

Conny: "Jeg ... jeg tror der ... det, der er dokumentationen til forskel. Det, vi har manglet førhen, altså det, jeg synes er styrken i den, det er, at vi er nødt til at indtænke noget dokumentation. For førhen, når vi evaluerede, så var det sådan tit – må jeg så sige – at altså det var 'en kvalificeret sludder for en sladder', ikke også. Men vi kunne let blive angrebet på hvorfor, ikke også, og den synes jeg, altså styrken er at få noget dokumentation på. Eller forskellen kan man sige, i hvert fald en af forskellene, at man har fokuseret meget på dokumentationen. Man fokuserer også meget mere, synes jeg, på – altså man har vendt det rundt og fokuseret meget mere på 'hvad skal vi lære?', i stedet for 'hvad skal vi lave?'" (Conny, 09:29)

Det fremgår af ovennævnte citat, at Conny oplever, at dokumentationskravet har medført en kvalificering af såvel hendes didaktiske dialog med sig selv om sin egen undervisning, som at det med fundament i de gennemførte evalueringer har kunnet fungere som en legitimering overfor omverdenen med hensyn til de beslutninger, hun i den forbindelse har måttet træffe. For Conny er evalueringer således ikke alene en kvalificerende pædagogisk nødvendighed, det er samtidig et grundlag, hvorpå hun kan redegøre for sin undervisning overfor sig selv og andre. På den måde fungerer *evaluering* og *dokumentation* som *pædagogiske redskaber* for lærerne selv.

Men *evaluering* og *dokumentation* kan også fungere som redskaber for andre formål. Således nævner Nanna, at evaluering desuden kan anvendes med det

formål at danne grundlag for en mere bredspektret dokumentation af kvaliteten af skolens virksomhed. Hendes grundantagelse er den, at kommunerne anvender evalueringerne i grundskolen som *costbenefit-analyser*, hvilket skyldes, at kommunernes skolepolitik har udgangspunkt i en økonomitænkning, hvorved bestræbelsen er at sikre en balance mellem de finansielle investeringer i skolerne og elevernes læringsmæssige udbytte af deres skolegang. Denne dobbelthed i evalueringsformålet, formulerer Nanna på denne måde:

Nanna: "[...] kommunerne bliver jo styret af embedsmænd nu og dage, ikke også. [...] og ... det, deres økonomitænkning det styrer jo alting. [...] Ja, man vil have noget for pengene på en eller anden måde, og det skal kunne dokumenteres, at man får det. [...] Og derfor skal vi ligesom – eller der er jo to ting i evaluering: Det er den der opsamling af, om man ... om man ... om man får det, man har sat mål for, ikke også, eller om man får det, hvis man skal se det fra kommunens side, som man har betalt for. Men der er jo også det der, man som lærer, at ... at, at man kan bruge det til at gå videre med [...] til at bringe børnene videre med i deres læring." (Nanna, 07:46)

Evaluering som begreb: En oversigt

Det konkluderende svar på spørgsmålet om, hvad *evaluering som begreb* er for de danske respondenter i undersøgelsen, er, som det fremgår af ovennævnte, sammensat af flere elementer. Det er karakteristisk for respondenternes udsagn, at kun enkelte af dem umiddelbart fremsætter 'færdige' definitioner af begrebet, men at flertallet af dem i løbet af interviewsamtalerne udvikler stadig flere af de elementer, der i sidste ende kan sammenføres til dannelsen af en syntetiseret forståelse af begrebet evaluering hos hver enkelt.

Selv om det naturligvis er med stor forsigtighed og med megen ydmyghed overfor respondenterne og deres udsagn i en kvalitativ undersøgelse, som der i forbindelse med denne interviewundersøgelse er tale om, skal registreringen af respondentudsagn om evalueringsbegrebet – i lighed med de efterfølgende interviewtemaer (figur 7, side 72) – afrundes med, hvad jeg har valgt at benævne en 'semi-kvantificeret oversigt' over de typer af udsagn om begrebet og over graden af deres forekomst i interviewene, som datamaterialet giver belæg for (figur 9).

Figur 9. **Evaluering som begreb**

Respondenterne er enige om	Hovedparten af respondenterne mener	Et mindretal af respondenterne mener
at evalueringer vurdering af opfyldelsesgraden af en indsats opstillede mål	at evalueringsarbejdet er systematisk	at evalueringers evaluand er skolens samlede virksomhed
at evalueringers evaluand er elevernes læringsudbytte	at der bør sondres mellem evalueringer med et formativt sigte og evalueringer med et summativt sigte	at evalueringer gennemføres med henblik på at kunne føre dokumentation for kvaliteten af skolens virksomhed
at elevplaner, tests og prøver fungerer som konkrete evalueringsmetoder		at evalueringer fungerer som costbenefit-analyser
at evalueringers formål er at kvalificere lærernes undervisning		

Norske lærersynspunkter

Det norske casestudie er (som beskrevet side 67) gennemført med det formål at fungere som *'kommentarer'* til den danske interviewundersøgelses resultater. Det er da også hovedresultaterne i den danske undersøgelse, der har været disponerende for det fokus, jeg har anlagt i analysen af casestudiet, ligesom det også er de norske læreres synspunkter på primært disse, der præsenteres i dette afsnit (samt i de efterfølgende kapitler under overskriften "Norske lærersynspunkter").

Norske grundskolelærere anvender kun sjældent betegnelsen *evaluering*. De foretrækker derimod ordet *vurdering* (fx Ragnhild, 02:55 og Turid, 02:08), og jeg benytter derfor kun begrebet *evaluering*, når de norske respondenter enten selv gør det, eller når jeg fx finder det af betydning at kunne sammenholde norske læreres synspunkter med deres danske kollegaers, og hvor det ville kunne komplicere læsningen, hvis jeg vekslede mellem de to betegnelser.

De norske læreres brug af betegnelsen *vurdering* understøttes af det forhold, at begrebet også finder anvendelse i såvel den norske lovgivning for grundskoleområdet, blandt uddannelsesforskere som generelt i den offentlige skoledebat i Norge.

For respondenterne i casestudiet forbindes *vurdering* med det arbejde, de som lærer udfører med det sigte at kunne fastlægge elevernes færdigheder og kompetencer indenfor givne områder (Ulrikke, 05:42) – i forhold til målene i *kunnskapsløftet* (Turid, 08:31) – hvorimod vurderingsarbejdet ikke omfatter en vurdering af selve undervisningen, dvs. deres eget arbejde (Turid, 24:10).

Det betyder imidlertid ikke, at de norske lærere ikke kender eller ikke anvender begrebet *evaluering*, men undersøgelsen indikerer, at evaluering så at sige er 'forbeholdt' lærerne selv at anvende. Solvej beskriver dette ved at fortælle, at hun synes, at *evaluering* fremstår som et gammelt ord, som hun forbinder med sin egen uddannelse. Umiddelbart forstår hun *evaluering* som det at vurdere sit eget arbejde, medens *vurdering* angår elevernes arbejde (Solveig, 03:47). Solveig forklarer videre, at hun hele tiden *evaluerer* sin egen undervisning, og at hun *vurderer* elevernes tilbagemeldinger i forhold til det, hun gør, samt at hun på baggrund heraf løbende *justerer* sin undervisning (Solveig, 14:00).

Direkte adspurgt om lærerne i deres dagligdag skelner mellem vurderinger, der har et formativt sigte (*formative vurderinger*) og de, hvis sigte er summativt (*summative vurderinger*), er det generelle svar, at det gør de ikke (Solveig, 05:45). Men når lærerne forsøger at 'oversætte' disse betegnelser til en norsk sammenhæng, sker det almindeligvis med henvisning til grundskolens *undervisvurderinger* og *sluttvurderinger* (William, 04:55). Ragnhild forklarer forskellen mellem disse ved at fortælle, at hvor *undervisvurdering* er den vurdering, der løbende foregår på de enkelte klassetrin, er *sluttvurderingen* den vurdering, der sker ved afslutningen af småtrinnet (fjerde klassetrin) og mellemtrinnet (syvende klassetrin (Ragnhild, 04:53), samt den karaktergivning, som eleverne modtager på deres *vitnemål* (dvs. eksamenspapir), når de forlader skolen efter tiende klassetrin (Ragnhild, 02:55).

Turid er enig i denne beskrivelse – selv om hun vælger at omtale *undervisvurderingerne* som *vurdering for læring*. Hun forklarer, at *vurdering for læring* er en *formativ vurdering* af, hvad eleverne kan, og at den gennemføres med henblik på at kunne give eleverne vejledning angående deres videre arbejde (Turid, 03:13). *Sluttvurdering* er den afsluttende eksamenskarakter (dvs. standpunktskarakter) ved slutningen af tiende klassetrin. Denne karakter "*måler hvor langt eleven faktisk kom i løbet av grunnskolen,*" siger hun (Turid, 03:13), og tilføjer, at *sluttvurderingen* vurderer elevernes standpunkt i forhold til *kompetansemålene* (Turid, 03:50). Og derved sammenfatter hun den forståelse af de to begreber, som casestudiet viser er gældende blandt dets respondenter: at *summativ vurdering* er *sluttvurdering*, medens *formativ vurdering* er vurdering, hvor man beskriver elevernes kompetencer og forsøger at udtale sig om, hvor elever er, og hvilken vej han/hun skal gå, dvs. *undervisvurdering* (eller *vurdering for læring*) (Turid, 04:43).

Undersøgelsen indikerer endvidere, at vurderingsarbejdet og brugen af vurderinger først og fremmest er *et læreranliggende og -ansvar*, og at eleverne kun i begrænset omfang synes aktivt involveret. Det er ganske vist elevernes færdigheder og kompetencer, der er genstand for vurderingsarbejdet, men såvel den praktiske håndtering af arbejdet med vurderinger, som anvendelsen af deres resultater er reserveret lærerne at drage lære af.

Når det i denne sammenhæng er interessant at bemærke dette, skyldes det, at selv om lærerne implicit beskriver sigtet med det daglige evalueringsarbejde som formativt, så synes den indsigt i elevernes forhold, som vurderingerne ekspliciterer, primært at blive anvendt af lærerne selv med det formål at kvalificere deres egen undervisning og rådgivning til eleverne. Det synes således ikke at være et selvstændigt mål med vurderingsarbejdet, at det direkte skal bibringe eleverne indblik i deres egen læringsproces.

Vurderinger bliver derved primært et *redskab* for lærerne, og Solveig fremfører, at formålet med vurderingsarbejdet er at finde ud af, hvordan eleverne når målene for undervisningen (Solveig, 12:57), og at hun anvender vurderingsarbejdet som led i sin forberedelse af undervisningen (Solveig, 14:00): "*Jeg tror, det bliver mest et redskab til lærerne, ja. Det tror jeg nok*" (Solveig, 13:09).

Det er Turids indtryk, at vurderingsarbejdet i grundskolen er blevet mere *systematisk* i forhold til tidligere (Turid, 07:19), men casestudiet giver dog ikke et entydigt eller klart billede af dette forhold. Derimod efterlader studiet en fornemmelse af, at det spørgsmål er stærkt afhængig af de enkelte skolars politik eller strategi på området. Som et eksempel herpå kan der henvises til Solveig, der tror, at hun kan udvikle sig (i betydningen: opkvalificere sin undervisning) gennem anvendelse af vurderinger (Solveig, 14:56). Samtidig mener hun ikke, at kvaliteten af undervisningen på skoleniveau er blevet forøget i takt med det øgede vurderingsarbejde. Og med sin egen skole som eksemplet herpå forklarer hun dette ved, at der her kun i meget begrænset omfang er tale om et *systematisk* vurderingsarbejde, fordi hver enkelt lærer vurderer på *sin* måde (Solveig, 16:47).

Sammenfattende viser det norske casestudie, at de norske læreres forståelse af begrebet *vurdering* er nært beslægtet med det engelske ord *assessment*, ligesom deres brug af begrebet *evaluering* svarer til det engelske ord *evaluation* (dvs. programevaluering). Dette er i modsætning til den måde, hvorpå danske lærere benytter begrebet *evaluering*, idet de ikke sondrer mellem betydningsforskellene ved *assessment* og *evaluation*. Det rejser spørgsmålet, om det norske

uddannelsessystem og dets lærere i højere grad end det er tilfældet i Danmark er inspireret af angelsaksisk evaluerings- og uddannelsesforskning?

Men såvel hvad angår dette spørgsmål, som hovedparten af undersøgelsesresultaterne fra casestudiet i øvrigt, er det ikke muligt at uddrage entydige konklusioner. Dertil er datagrundlaget ikke tilstrækkeligt omfattende, hvorfor case-studies resultater alene har karakter af *kommentarer*.

Der er blandt norske lærere enighed om, at formålet med vurderingsarbejdet er at måle elevernes færdigheder og kompetencer for herigennem at give lærerne et redskab til en kontinuerlig justering og målretning af deres undervisning i forhold til de pågældende elever/elevgrupper. Vurderingskriterierne i disse formative *underveisvurderinger* er de nationalt udarbejdede mål i *kunnskapsløftet*, hvilket også gør sig gældende for de summative *sluttvurderinger*, der afslutter elevernes skolegang.

Med det forbehold, at norske lærere ikke på samme måde, som det er tilfældet med danske lærere, sondrer mellem vurderinger, hvis sigte enten er formativt eller summativt, synes der at eksistere en vis overensstemmelse mellem den måde, vurderingsarbejdet i Norge fra centralt hold er designet på, og den måde hvorpå de danske myndigheder har udformet kravene til lærernes evalueringsarbejde i Danmark. De norske læreres beskrivelse af *underveisvurderingerne* er umiddelbart sammenlignelige med danske læreres omtale af den *løbende evaluering*, der i Danmark bl.a. inkluderer anvendelsen af nationale tests, ligesom de *afsluttende prøver* i Danmark svarer til *sluttvurderingerne* i Norge. Og for begge landes vedkommende eksisterer der desuden en umiddelbar sammenhæng mellem vurderingerne/evalueringerne og politisk udarbejdede mål (*nationale standarder*), dvs. *kompetansemålene* i den norske lovgivning og de *fælles mål (slutmålene)* i den danske.

Endelig mener flere af de norske lærere, at det er et kendetegn ved vurderingsarbejdet, at det er blevet mere *systematisk* indenfor de seneste år. Samme oplevelse har de danske lærere, og for begge landes vedkommende gør det sig gældende, at lærerne finder, at en følge heraf har været, at de oplever at kvaliteten i deres undervisning er blevet højnet.

En direkte sammenligning mellem casestudiets norske lærerbeskrivelser af *vurdering*, sammenholdt med de beskrivelser, som lærerne i den danske interviewundersøgelsen har givet af *evaluering*, viser, at der eksisterer en stor overensstemmelse mellem de to respondentgruppers forståelse af begrebet vurdering/evaluering.

Med udgangspunkt i figur 9 (side 96) kan det konstateres, at casestudiet indikerer, at norske lærere med en enkelt undtagelse (at vurderingers formål er at kvalificere lærernes undervisning) forbinder samme karakteristika ved begrebet *vurdering*, som alle + hovedparten af respondenterne i den danske interviewundersøgelse gør, dvs.:

- at vurderinger er en vurdering af opfyldelsesgraden af en indsats målt i forhold til opstillede mål,
- at vurderingers evaluand er elevernes læringsudbytte,
- at elevplaner (= eksempelvis *mål-ark*), tests og prøver fungerer som konkrete vurderingsmetoder,
- at vurderingsarbejdet er systematisk,
- at der bør sondres mellem vurderinger med et formativt sigte (= *undervisvurderinger*) og et summativt sigte (= *sluttvurderinger*).

3.3.1.2 Evalueringskultur som begreb

To af spørgeguidens spørgsmål angår, som det er vist i figur 8 (side 73), spørgsmålet om, hvorledes respondenterne opfatter *begrebet* evalueringskultur (boks 4).

Som det også er tilfældet i forbindelse med *begrebet evaluering*, bliver de danske respondenter også direkte spurgt om, hvorledes *begrebet evalueringskultur* efter deres opfattelse kan defineres: "*Hvorledes vil du definere disse begreber [evaluering og evalueringskultur]?*" (spørgsmål 4). Den 'praksiskontekst', der danner rammen omkring dette spørgsmål til respondenterne, er det forhold, at såvel Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening som Danmarks Lærerforening tidligere har tilkendegivet, at de finder det positivt, at der i grundskolerne tages initiativ til at fremme udviklingen af evalueringskulturer. Og spørgsmålet om, hvad *begrebet* evalueringskultur dækker, suppleres med et spørgsmål, der skal give anledning til, at respondenterne gøre sig overvejelser over, hvad begrebet rummer af potentialer for skoler arbejde med evaluering, og som sådan indirekte nærme sig en egentlig definition af *begrebet*: "*Hvad mener du er intentionen (eller intentionerne) med kravet til skolerne om, at de i disse år i stadig stigende grad skal anvende evalueringer, og at de skal udvikle evalueringskulturer?*" (spørgsmål 5).

Lærernes definition af begrebet evalueringskultur

Det er betegnende for respondenternes svar på spørgsmålet om, hvorledes de vil definere *begrebet* evalueringskultur, at de med enkelte undtagelser virker relativt tøvende og usikre på, hvorledes dette kan gøres. Begrebet er på ingen måde ukendt for dem, men det er mit indtryk, at de kun i begrænset omfang har mødt det drøftet, udfoldet eller ekspliciteret i deres arbejdshverdag, ligesom deres teoretiske adgang til emnet kun er repræsenteret i få publikationer (fx Dahler-Larsen 2006, Mølgaard og Klausen 2006). Således er såvel deres konkrete praksiserfaringer med etablering af evalueringskulturer i grundskolen som deres kendskab til, hvorledes begrebet teoretisk kan behandles, relativt spinkelt, hvorfor det er vanskeligt for hovedparten af respondenterne at generere en egentlig definition af begrebet.

På grund af disse forhold giver interviewundersøgelsens datamateriale hverken kvalitativt eller kvantitativ belæg for at frembringe en generaliserbar definition af *begrebet* evalueringskultur. Alligevel finder jeg det forsvarligt at sammenskrive respondenterne udsagn om spørgsmålet til denne tendentielle beskrivelse af, hvad en evalueringskultur ifølge respondenterne omfatter:

Evalueringskultur er tilstedeværelsen af en systematisk og koordineret evalueringspraksis i en skole, hvis samlede virksomhed (eller hovedparten heraf) er genstand for evaluering, der som et integreret aspekt ved medarbejdernes professionsudøvelse kontinuerligt udføres af alle personalegrupper.

Hver skole sin evalueringskultur

Det er karakteristisk for respondenterne i den danske undersøgelse, at de opfatter en evalueringskultur som *summen* af de evalueringer, der gennemføres på de enkelte skoler. Det er med andre ord ikke muligt at definere *begrebet* evalueringskultur på *én* måde, fordi begrebet netop er kendetegnet ved at afspejle såvel omfanget som indholdet i evalueringsarbejdet, som det forefindes lokalt. Respondenterne forbinder i udtalt grad evaluering med det ofte systematiske vurderingsarbejde, som de udfører i relation til eleverne læring, men enkelte fremhæver, at en grundskoles evalueringskultur desuden er karakteriseret ved udmøntning af evalueringer, der gennemføres med henblik på vurdering af andre aspekter af skolens virksomhed. Anja formulerer dette således:

Anja: "[...] Hvis jeg skal være med til at udvikle en evalueringskultur på skolen, så skal jeg egentlig se det mere bredt. Så skal jeg også se på, hvordan institutionen evaluerer sig selv, så skal jeg evaluere mig selv, og jeg skal evaluere hele organisationen og hvordan, den fungerer. Så det at udvikle en evalueringskultur er meget mere bredt. Det kan også bare at gå ind og se på nogle helt konkrete undervisningssituationer, hvordan fungerer de, og hvordan forbedre vi dem. Så det begreb er bredt." (Anja, 22:12)

Samtidig indikerer tilstedeværelsen af en evalueringskultur eller arbejdet mod at udvikle en sådan på en skole, som Eva opfatter begrebet, at evalueringsarbejdet bliver "[...] en del af dagligdagen, altså det bliver noget, der bliver indarbejdet uden, at det skal være noget, noget særligt. Måske noget mere dagligdags noget mere vanemæssigt, men ... det bliver en del af hverdagen." (Eva, 20:32)

En således indarbejdet, "vanemæssig" tilgang til og brug af evalueringer afspejler ifølge Jenny graden af professionalisme hos skolens medarbejdere, i takt med at evalueringsarbejdet, hvad enten det er orienteret mod elevernes læring, eller det fokuserer på andre aspekter af skolens virksomhed, bliver en del af en skoles kultur – også selv om hun ikke oplever, at en sådan er fuldt udfoldet på Sigma Skole, hvor hun er ansat: "Jamen, hvis man definerer begrebet kultur som værende en ... en opfattelse, hvormed man går ind i ... i en professionel praksis, altså en måde og tænke på, en måde og agere på, så synes jeg ikke, vi har det." (Jenny, 05:07)

Ingrid konkretiserer dette forhold yderligere, når hun betoner, at det, der kendetegner en organisation, der har udviklet en evalueringskultur, er, at dens medarbejdere er bevidste om, at evaluering tjener som redskab til en fortløbende kvalificering af deres arbejde:

Ingrid: "Jamen, der ligger da et begreb om, at man er bevidst om, at man ... at man skal evaluere på de ting, som man gør, altså at man ikke bare kan gøre noget ud i den blå luft uden og ... og efterfølgende og se, om ... om det så også har en eller anden form for ... for kvalitet. Det arbejde man laver, altså." (Ingrid, 18:27)

Hvor evalueringskriterierne for *evalueringer*, der retter sig mod elevernes læring, ifølge respondenterne i den danske undersøgelse er ekspliciterede undervisnings- og læringsmål, er det efter Karens opfattelse karakteristisk, når spørgsmålet vedrører *begrebet* evalueringskultur, at de evalueringer, der i lyset af dette

perspektiv gennemføres, angår mere overordnede og værdibaserede mål for skolens samlede undervisningsvirksomhed:

Karen: *"Hvad en evalueringskultur er? Hvis man tænker skolen i forhold ... til de mål, skolen sådan sætter for, hvad er det for en skole, vi gerne vil være på, ... hvad er det for nogen værdier, vi lægger i den skole, så synes jeg, evalueringskulturen det er vel og ... og få de børn ud som nogle hele mennesker, og den kultur der skal være i den skole, den skal styrke både den sociale og den faglige side."* (Karen, 41:14)

Oda forstår gennemførelsen af evalueringer, hvad enten de fremstår isolerede eller er en del af en skoles samlede evalueringskultur, som udtryk for ønsket om at foretage "en statusopgørelse" (Oda, 36:21), hvorimod Ingrid i højere grad mener, at der i begrebet ligger en intention om, at evalueringsarbejdet på en skole gennemføres systematisk (Ingrid, 19:51). Den samme tanke er Marianne inde på, når hun mener, at forventningerne om at udvikle evalueringskulturer i grundskolerne skyldes et ønske om at erstatte, hvad hun kalder en 'snakkekultur' med indførelse af 'skriftlige' evalueringer:

Marianne: *"[...] det må hænge sammen med, at ... det ... det er vel også kommet nogenlunde samtidig med det begreb kom, ikke også, at vi skulle skriftliggøre alle ting, og ... fordi vi har jo altid være den der snakkekultur ... og det er da også noget, jeg kan se i ... i forhold til det der eller samarbejde, jeg har haft, at ... at vi er blevet meget bedre til og ... og skrive ting ned og ... mange ting er blevet meget sådan mere formel, hvor vi førhen startede, ikke også, og så har vi nogle dagsorden i dag, ikke også, og referater alt muligt, jeg tror da de to ting hænger sammen."* (Marianne, 25:37)

Evalueringskultur – et positivt ladet begreb

Flere af respondenterne er enige om, at *begrebet* evalueringskultur fremstår positivt ladet sammenlignet med for eksempel begrebet evaluering. Dette skyldes anvendelsen af ordet 'kultur', som for respondenterne signalerer om end noget forskelligt som dog altid noget positivt. I modsætning til begrebet evaluering, der giver mindelser om kontrol, bedømmelse, styring osv. af 'nogen', signalerer ordet kultur – og dermed også begrebet evalueringskultur – at evalueringer udføres som et demokratisk og deltagerorienteret arbejde. På trods af denne opfattelse,

eller måske netop derfor, efterlader begrebet evalueringskultur hos flere af respondenterne den mistanke, at brugen af dette begreb har til hensigt at sløre den egentlige hensigt med evalueringerne i skolen.

Eva mener således, at ordet kultur (i begrebet evalueringskultur) er *"et positivt ladet ord, ikke, og det er noget, der foregår mellem mennesker. Det er ikke noget, hvor nogen er mere styrende end andre"* (Eva, 19:14), men hun tilføjer dog også om begrebet evaluering, at *"det bliver mere spiseligt af, at ... at der kommer det der 'kultur' på"* (Eva, 21:38). I nedenstående uddrag af interviewet med Frida, supplerer hun samme synspunkt:

Frida: *"[...] 'evalueringskultur' er ... kan måske ... signalere en større frihed til og kunne finde måder og veje til og ... evaluere på, altså som ikke nødvendigvis er dikteret ovenfra, man kan jo godt have en kultur, evalueringskultur på en arbejdsplads, ikke, der ... eller en kommune, altså så bliver det selvfølgelig endnu mere ensartet, ikke, men altså ... begrebet signalerer måske større rummelighed ... [...] ... kultur."*

Interviewer: Ja. Det er et mere positivt ladet ord måske?

Frida: *"Ja, ind ... ind, indtil man måske konkret har fundet ud af, hvad ... hvad det indebærer, ikke, men altså umiddelbart ville det måske virke ... altså virker der ... virker det, som om det kunne være ... kunne være en større frihed i ... [...] alt efter, hvilke veje, ikke, og ønsker og former, man, man sådan ... kunne opstille, ikke, mens man ... [...]"*

Interviewer: Men siger du så også indirekte, at ... at det, man var bange for, det er at få begrænset sin frihed gennem de udefra kommende evalueringer? Er det det ...

Frida: *"[...] Ja, altså ... ja, altså ... evalueringskultur ... altså der kunne, det kunne jo være, at ... at, at der i evalueringskultur kunne ... kunne være større frihed til også at vælge metoder, ikke, og vinkler på evaluering, end ... end ... altså, det ... normalt forbinder man da med et kulturliv med, altså at det er mangfoldigt ... så måske kunne der være en større mangfoldighed, og måske er det så derfor, at ... at ... det, at der har været en ... en større konsensus omkring ordet kultur, ikke, end kun evaluering, ikke altså. Jeg ved det ikke ..."* (Frida, 27:33)

Evalueringsskultursom begreb: En oversigt

Når det med udgangspunkt i den danske interviewundersøgelses datamateriale skal konkluderes, hvorledes respondenterne definerer *begrebet* evalueringsskulturs, kan det konstateres, at dette ikke entydigt er muligt. Reelt viser undersøgelsen, at evalueringsskulturs ikke er institutionaliseret som et naturligt, dagligdags *begreb* i relation til respondenternes kontekstuelle professionsudøvelse, selv om *ordet* eller *betegnelsen* evalueringsskulturs er velkendt af alle. Alligevel skal jeg i figur 10 sammenfatte respondenternes beskrivelse af begrebet evalueringsskulturs, som undersøgelsen giver grundlag for at kunne fremstille.

Figur 10. *Evalueringsskulturs som begreb*

Flere af respondenterne mener	Enkelte af respondenterne mener
at en evalueringsskulturs er et positivt ladet begreb, idet det signalerer en demokratisk tilgang til evalueringssarbejdet i en given organisation (konkret: en grundskole), da det er intentionen, at alle implicerede parter i de enkelte evalueringer inddrages i arbejdet	at en evalueringsskulturs er et implementeret element i en organisationskulturs, når (evt. flere af) de evalueringsskriterier, der ligger til grund for de udførte evalueringer, henviser organisationens overordnede, værdibaserede mål for dens samlede virksomhed
at en evalueringsskulturs er defineret som summen af de evalueringer, der udføres i en given organisation (konkret: en grundskole)	at en evalueringsskulturs er et implementeret element i en organisationskulturs, når intentionen med at udføre evalueringer er en fortløbende kvalificering af medarbejdernes professionsudøvelse
at en evalueringsskulturs er et implementeret element i en organisationskulturs, når der udføres evalueringer i relation til mange/alle aspekter ved dens samlede virksomhed	at en evalueringsskulturs er et implementeret element i en organisationskulturs, når de evalueringer, der udføres, gennemføres som et systematisk arbejde
at en evalueringsskulturs er et implementeret element i en organisationskulturs, når evalueringer udføres som en indskutabel del af medarbejdernes professionsudøvelse	

Norske lærersynspunkter

Respondenterne i casestudiet deler sig i spørgsmålet om, hvorledes de forstår begrebet *vurderingsskulturs*.

Således erkender eksempelvis Solveig, at hun ikke kender begrebet fra sin egen hverdag, men hun mener dog, at der muligvis kan være skoler i kommunen, hvor man har udviklet en vurderingsskulturs. Det er dog ikke tilfældet på den skole, hvor hun arbejder – eller som hun formulerer det: "[jeg] *vet ikke, at vi har det*" (Solveig, 36:52).

Heller ikke Ragnhild er fortrolig med begrebet *vurderingsskulturs* (Ragnhild, 20:05), men det får hende til at mindes en situation, som lærerne på hendes skole på et tidspunkt blev stillet i – nemlig da de fra skolens side blev orienteret om,

at de alle var forpligtet til at deltage i et specifikt kommunalt *vurderingsprojekt*, som var målrettet en del af kommunens skoler (Ragnhild, 20:11).

Hvorvidt der reelt er etableret *vurderingskulturer* i de skoler, som casestudiets respondenter er ansat ved, fremgår ikke tydeligt af undersøgelsen, selvom eksempelvis Ulrikke antyder, at det er tilfældet i forbindelse med den skole, hvor hun arbejder. Hun forklarer begrebet ved det forhold, at lærerne på skolen sammen drøfter (fx i faggrupper eller i andre lærerteam), hvordan vurderingsarbejdet på skolen skal praktiseres, og således ikke individuelt træffer beslutninger herom:

Ulrikke: "[...] at vi har et fællesskab i måten, vi vurderer på. Altså, at vi snakker om vurdering [...], at ingen av oss sitter alene, men at vi har våre samtaler med faggrupper eller med andre lærere i team, og at dette er det tema, noe vi snakker om, og at vi har en plan rett og slett for, hvordan vi skal drive vurdering på skolen. Det er det, jeg legger i vurderingskultur." (Ulrikke, 27:41)

Samme forståelse af begrebet har Turid, der definerer begrebet som tilstedeværelsen af en fælles vurderingspraksis på hele skolen (Turid, 23:44). Imidlertid betoner hun samtidig, at hun ikke fx ikke forestiller sig, at sådanne vurderinger omfatter alle områder af skolens virksomhed. En *vurderingskultur* vedrører ifølge Turid alene det forhold, at der på skolen eksisterer en fælles opfattelse af, hvorledes man gennemfører vurderinger, hvis genstandsfelt er eleverne (dvs. deres kundskaber og kompetencer) (Turid, 23:56).

Sammenfattende må det konstateres, at casestudiet ikke giver belæg for at hævde, at begrebet *vurderingskultur* blandt norske lærere er almindelig velkendt, ligesom heller ikke etableringen af vurderingskulturer i skolerne synes udbredt.

Men samtidig skal det bemærkes, at de norske lærere, der har gjort sig overvejelser om begrebet, beskriver specielt et aspekt ved en *vurderingskultur* på samme måde, som lærerne i den danske interviewundersøgelse gør det. Beskrivelserne implicerer, at der på en skole pågår et kollegialt samarbejde om udviklingen af vurderingsmetoder, og at beslutninger om rammerne for vurderingsarbejdet træffes i fællesskab.

Det skal dog understreges, at hvor flere danske lærere tilkendegiver, at tilstedeværelsen af en evalueringskultur på en skole indebærer, at der er tale om et implementeret element i den samlede organisationskultur, og at genstanden for evalueringsarbejdet vedrører alle aspekter ved skolens virksomhed, så betoner

de norske lærere, at det alene er elevernes kundskaber og kompetencer, som vurderingsarbejdet orienterer sig mod.

3.3.1.3 Evaluering som fænomen i praksis

Hvor der i de to foregående afsnit er blevet redegjort for, hvorledes respondenterne i den danske interviewundersøgelse forstår *begreberne* evaluering og evalueringsskulturer, vil dette og det efterfølgende afsnit vedrøre deres oplevelser af disse begrebers udfoldelse som *fænomen i den praksis*, som de møder den som lærere i grundskolen (figur 7, side 72).

Det har med undersøgelsen været intentionen at undersøge, med hvilke konkrete eksempler respondenterne selv ønsker at beskrive evalueringsskulturer i skolen og dermed implicit selv definerer *begrebet* evaluering (og evalueringsskulturer). Det betyder, at der i nedenstående sammenskrivning af undersøgelsens datamateriale ikke er foretaget en sondring mellem eksempler, hvorom det eventuelt kan diskuteres, hvorvidt disse retteligen kan benævnes *evaluering* eller ej.

I figur 8 (side 73) ses det, at der i spørgeguiden optræder i alt er fire interviewspørgsmål, der angår spørgsmålet om, hvorledes respondenterne har mødt evaluering som *fænomen i praksis* (boks 4, side 74), nemlig spørgsmålene 1, 2, 6 og 7.

De to første af disse er formuleret således, at de forsøger at give respondenterne anledning til at betragte evalueringsskulturer i et personligt, historisk perspektiv, idet der med spørgsmålene og den 'praksiskontekst', de i interviewene er indlejret i, er forsøgt at give respondenterne mulighed for at forbinde det evalueringsskulturerarbejde, de tidligere har udført, med det, de i dag praktiserer. Baggrunden herfor er den antagelse, at når der gives mulighed for at anskue dette arbejde som en udvikling over tid, vil det for den enkelte blive tydeligere, hvad der netop adskiller og dermed specifikt kendetegner de evalueringer, de i dag betjener sig af, i forhold til de, der var aktuelle for år tilbage, hvorved deres beskrivelser af evaluering som *fænomen i praksis* vil kunne bidrage som supplement til deres udsagn om evaluering som *begreb*. Dette ønske om at kunne forholde respondenterne evaluering i et historisk perspektiv er muliggjort med sammensætningen af respondentgruppen i den danske undersøgelse, da deres anciennitet som lærere i skolen spænder fra 7 år til 32 år, eller i gennemsnit er ca. 22 år (bilag 4).

De to interviewspørgsmål lyder således: "*Giv konkrete eksempler på områder og sammenhænge, hvor du har oplevet den øgede brug af evalueringer i skolens hverdag*" (spørgsmål 1), og "*Oplever du, at de evalueringer, der er indført i skolen igennem de seneste år, adskiller sig fra de "gamle" former for evalueringer?*" (spørgsmål 2). Den 'praksiskontekst', som jeg i forbindelse med disse spørgsmål har henvist til, er dels den konstatering, som er en alment oplevet virkelighed blandt grundskolelærere, at der indenfor de seneste år i stadig flere sammenhænge er blevet stillet krav til dem om at udføre evalueringer. Dels den udtalte opfattelse i skolekredse, at evalueringer altid har været anvendt i grundskolen, selvom der til tider har været anvendt forskellige benævnelser herfor. Ved på denne måde ikke at distancere mig fra de opfattelser, som jeg formodede forlods var gældende blandt respondenterne (hvilket undersøgelsen også bekræftede), blev respondenterne frigjort fra en følelse af at skulle 'forsvare' sig fra eventuelle oplevede kritiske 'angreb' mod deres evalueringsarbejde som professionsudøvere, men kunne i stedet koncentrere sig til at redegøre for deres umiddelbare og spontane oplevelser i forbindelse med interviewenes temaer. Dette skete også, og det er betegnende for langt hovedparten af respondenterne, at de igennem interviewforløbene udviklede stadig mere nuanceret og komplekse svar, udsagn og beskrivelser om evalueringsproblematikken i grundskolen.

Hvor ovennævnte to interviewspørgsmål direkte er adresseret mod respondenternes beskrivelser af de evalueringer og evalueringsmetoder, de anvender eller har kendskab til i relation til grundskolen, fokuserer de to næste spørgsmål primært på et af interviewundersøgelsens andre temaer, *konsekvenser af øget anvendelse af evaluering* (figur 7): "*Hvilken indflydelse mener du, at den megen opmærksomhed på og brugen af evalueringer har på dine professionelle vilkår som lærer?*" (spørgsmål 6), og "*Har den øgede anvendelse af evalueringer fået betydning for din måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på – såvel individuelt som i dit samarbejde med kollegaer?*" (spørgsmål 7).

Når respondentudsagn i forbindelse med disse to spørgsmål medtages i nærværende afsnit om evaluering som *fænomen i praksis*, skyldes det ikke, at de ikke vil blive behandlet i afsnittet om konsekvenser af øget anvendelse af evaluering (nedenfor), for det vil de. Men flere af de svar og beskrivelser, som respondenterne giver i relation til disse spørgsmål, rummer foruden svar om *konsekvenser* også informationer om konkrete evalueringsmetoder, som det er relevant at medtage i nærværende afsnit.

Som det fremgår nedenfor, kan de udsagn om evaluering som *fænomen i praksis*, som respondenterne i særlig grad fremhæver, sammenfattende beskri-

ves som et antal konkret forekommende evalueringsmetoder, hvorom en række karakteristika er gældende. De kan således enten være eksternt eller internt initierede, de kan have et formativt eller et summativt sigte, og de kan fungere som dokumentation med diverse formål (figur 11, side 121).

”Til brug for den løbende evaluering skal hver elev have en elevplan ...”

Det konstateres af flere af respondenterne, at grundskolelæreres forpligtelse til at løbende at anvende evalueringer som et element i deres undervisningsvirksomhed ikke er af ny dato, men, som Anja med henvisning til folkeskoleloven af 22. april 1993 formulerer det, blot er blevet intensiveret indenfor de seneste år, ligesom formålet med evalueringerne og kravene til kvaliteten af evalueringsarbejdet er blevet præciseret:

Anja: “[...] Det er sådan nogle af de formelle, som man ikke kan komme uden om, som der er lov for, men faktisk har man jo helt fra den nye folkeskolelov – som vi stadigvæk kalder den nye, selv om den er så gammel – der står begrebet evaluering beskrevet, at man skal evaluere i alle skolens fag. Så det er en udvikling, der har været på vej, men kravet til den her dokumentation og kvaliteten i den, den har været stigende.” (Anja, 02:08)

Som et helt konkret eksempel på, hvorledes denne udvikling har materialiseret sig i dagens grundskole, nævner samtlige respondenter i den danske undersøgelse indførelsen af *elevplaner* i skolen. Dette skyldes givetvis flere forhold. For det første er kravet om anvendelse af *elevplaner* relativt nyt for respondenterne på det tidspunkt, interviewene er gennemført (forsommeren 2008), idet det først er med folkeskoleloven af 9. juni 2006, at disse første gang benævnes i lovgrundlaget for skolens virksomhed. For det andet har der siden indførelsen af *elevplanerne* hersket en vis usikkerhed om, hvorledes arbejdet med elevplanerne i praksis skulle håndteres, og hvilke ressourcemæssige konsekvenser dette ville få for lærerarbejdet som sådan. For det tredje har primært i fagbladet *Folkeskolen* været ført en livlig debat pro et contra om relevansen af *elevplanerne* overhovedet. Og endelig for det fjerde har det konkrete arbejde med at implementere *elevplanerne* i skolen fyldt meget i respondenternes arbejdsliv på det tidspunkt, interviewene blev udført.

Det er derfor også forståeligt, at når respondenterne bliver bedt om at give konkrete eksempler på, hvorledes evalueringsarbejdet aktuelt udfolder sig i deres hverdag, så faldet det naturligt for dem – ofte som det første eksempel – at fremhæve deres arbejde med elevplanerne.

Anja: *”Altså sidst er det jo kravet om elevplaner, som er en form for evaluering, som alle lærere i princippet ... i princippet skal alle lærere i alle fag foretage den. I praksis har man jo nogen steder modereret det sådan, så det er lærerne i hovedfagene, der gør det, men det er forskelligt. Men det er jo i hvert fald et af de steder, man har kunnet se de skærpede krav om evaluering.”* (Anja, 02:08)

I folkeskoleloven af 9. juni 2006 (§ 13, stk. 2) beskrives formålet med elevplanerne således: “[...] *Til brug for den løbende evaluering skal hver elev have en elevplan, som indeholder resultater af og den besluttede opfølgning på evalueringen. [...]*” (Gertz 2008:75). Man kunne naturligvis hævde, at ifølge denne beskrivelse fungerer elevplanerne på den ene side som dokumentation for de evalueringer, der har været gennemført, og på den anden side som et dokument hvoraf det skal fremgå, hvilke konsekvenser disse evalueringer fremover vil få for de enkelte elever. Og man kunne i forlængelse heraf påstå, at elevplanerne derved ikke i sig selv er en egentlig evalueringsmetode, men alene et medie til formidling af fastlagte arbejds- og læringsmål for den enkelte elev, der er baseret på evalueringresultater.

Når respondenterne alligevel omtaler elevplanerne som et eksempel på en evaluering som et *fænomen i praksis*, det vil sige som en evalueringsmetode, så skyldes det ifølge respondenterne selv den funktion, elevplanerne på interviewtidspunktet synes at have fået i forbindelse med først og fremmest skole/hjem-samarbejdet. Selv om elevplandesignet konkret varierer fra kommune til kommune, fra skole til skole og ind imellem også fra lærer til lærer, giver interviewundersøgelsen dog belæg for at kunne konkludere, at elevplanerne fungerer som traditionelle karakterbøger, hvor elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder i udvalgte skolefag bedømmes. Dette synspunkt understøttes af brugen af elevplaner, hvor det er almindeligt forekommende i grundskolerne, at elevplanerne fremsendes til elevernes forældre forud for og som oplæg til planlagte skole/hjem-samtaler. Hvor der tidligere på flere skoler har været anvendt såkaldte *samtaleark* som grundlag for sådanne samtaler, er disse nu ofte erstattet med

elevplanerne. Således blandt andet på Bēta Skole, hvor Bodil beskriver forskellen mellem *samtalearkene* og *elevplanerne* på denne måde:

Bodil: "[...] *elevplanerne de bærer altså mere præg af ... ja, hvad skal man sige, gammeldags karaktergivning – havde jeg nær sagt – altså, hvor de der samtaleark, de måske mere om børnenes sociale kompetencer og sådan noget, hvordan de klarer sig socialt, og om de har madpakker med og snakker for meget i timerne og sådan noget.*" (Bodil, 05:38)

Reelt omtaler Bodil elevplanerne som "*standpunktsevaluering*" (Bodil, 07:01), og hovedparten af de elevplaner, respondenterne i undersøgelsen har kendskab til, anvender da også standardiserede bedømmelseskategorier, der gennem afkrydsninger refererer til graden af elevernes læringsniveau set i relation til de inddragede fags *trinmål (fælles mål)*. Sådanne kategorier kan for eksempel være udformet som *Smilies* eller som sprogligt beskrevne målopfyldelsesniveauer, hvorimod der kun i begrænset omfang er mulighed for at kunne fremkomme med deciderede udtalelser, hvilket blandt andet Conny bemærker og også kommenterer: "*De bedste elevplaner, jeg har set, synes jeg også har været dem, hvor der har været skrevet, ikke også, noget prosa.*" (Conny, 15:15).

Hvad Conny henviser til, når hun fremhæver de elevplaner, hvor man som lærer giver en mere fyldestgørende beskrivelse af elevernes aktuelle formåen med videre, end et egentligt afkrydsningsskema giver mulighed for, skyldes de evalueringskriterier, der ligger til grund for de pågældende udsagn om eleverne. Det er ganske enkelt vanskeligt for lærere, både at give en reel, nuanceret og en aldersvarende bedømmelse af elevernes færdigheder, hvis grundlaget herfor er nationale standarder, der udtrykker læringsmål for flerårsperioder, som tilfældet er det med læreplanernes *trinmål (fælles mål)*. Marianne udtrykker dette således:

Marianne: "[...] *det kan jo være lidt svært, jeg synes, de [fælles mål] er svære at have med og gøre, fordi når jeg sidder med en 4. klasse for eksempel, så er de Fælles Mål, jeg skal forholde mig til, de ligger helt oppe i 6. klasse, så ... og det synes jeg så er svært, fordi hvis man nu har sådan en meget dygtig elev og egentlig skal have en meget glad Smiley, så kan jeg principielt ikke gå ind og sætte den der, fordi den skal først stå der, når de er nået 6. klasse.*" (Marianne, 08:38)

Selv om det ikke er tilfældet for alle, er det er en udbredt opfattelse blandt flere af respondenterne, at elevplanernes informationer om de enkelte elever ikke formår at give et dækkende og dermed retvisende billede af elevernes samlede sociale og faglige forhold i skolen. Med elevplanernes fokusering på elevernes faktuelle færdigheder og kundskaber i forbindelse med målbare standarder i de enkelte fag, mister elevplanerne muligheden for at kunne fremstille en sammenhængende beskrivelse af de enkelte børn som skoleelever. Det er da for eksempel også Fridas indtryk, hvilket hun deler med flere af respondenterne, at elevernes forældre kun i begrænset omfang har modtaget elevplanerne positivt og ser problemer i forbindelse med den måde, de er udformet på: *"Forældrene [...] har ikke respekt for det, man kan mærke det interesserer ikke forældrene. [...] De virker utrolig uinteresseret i ... i elevplanen, ikke? Fordi de synes, den er for standardiseret. De kan godt gennemskue, at ... at den ikke er grundig nok, for det er den ikke."* (Frida, 05:37).

Forudsætningen for, at elevplanerne ifølge flere af respondenterne kan fungere som et hensigtsmæssigt dokument i forbindelse med skole/hjem-samtalerne, er, at de for alle de implicerede parter fremstår som et nyttigt grundlagsmateriale for dialogerne om og eventuelt med de pågældende elever, og at indholdet i planerne både opfattes relevant og umiddelbart er forståeligt. Dette har da også været begrundelsen for, at for eksempel lærerne på Bēta Skole har anvendt megen tid på at udvikle deres egne elevplaner, fordi de vurderede, at de udkast til elevplaner, som de modtog fra kommunes side, ikke levede op til disse fordringer (Bodil, 03:11). På denne skole var der således enighed om, at et kriterium for en god elevplan måtte være, *"at både forældre og elever kan forstå, hvad det er, vi vil med det. Altså, det har været det vigtigste. At det er i et sprog, som forældrene forstår."* (Bodil, 03:50).

Enkelte af respondenterne fremhæver deres brug af elev-*portfolier* i relation til arbejdet med elevplanerne som en kvalificering af sidstnævnte. Følgende længere uddrag af interviewsamtalen med Anja illustrerer dette forhold:

Interviewer: Kender du noget til, hvordan man forskellige steder arbejder med de her elevplaner, om det altid er lærerne, der selv udarbejder de her elevplaner, eller om eleverne også bliver inddraget i det?

Anja: *"Altså, det er ... Først, så tror jeg, at man på rigtig mange skoler finder en 'model', som vi siger, den her model at gøre det på, kan være god på vores skole. Og så er næste trin, det er selvfølgelig, at læreren forholder sig til, hvordan vil jeg udfylde det. Og i rigtig mange tilfælde, så tror jeg, at lærerne i*

elevsamtaler inden har haft eleverne inddraget. Jeg tror, ... sådan er det i hvert fald på den skole, hvor jeg er, hvor man forholdsvis kort i elevplanen skriver, at eleven er nået dertil i forhold til det og det emne, vi har arbejdet med, og så skriver man dokumentationen findes i portfolien – og så har man elevarbejder liggende i portfolien, og det er jo elevarbejder, som eleven selv har valgt ud og har begrundet, hvorfor de er der. Og meget tit med en begrundelse i forhold til de mål, der er opsat. Så på den måde så har eleven jo været medinddraget og ved og forstår, hvad der står i elevplanen.”

Interviewer: Men det vil sige, at I kobler faktisk elevplanene sammen med portfolio-arbejdet?

Anja: *”Ja, det er der mange, der gør. Netop fordi det faktisk kan være en hjælp, fordi så har du dokumentationen liggende. Så behøver du ikke sidde og skrive en hel masse, hvis du skriver, at eleverne er nået til det og det trin i deres læseudviklinger eller i deres skriveudviklinger, så kan du have elevarbejder liggende i portfolien, der så viser, hvordan ... hvad det trin betyder og også viser, hvor har de rykket sig fra sidst. Så det at have dokumentationen liggende faktisk er en rigtig god hjælp i forhold til elevplanen.”* (Anja, 05:25)

Elevplanen opfattes således af respondenterne som en konkret og politisk fastlagt evalueringsmetode. Og som begrundelse for, at elevplanen er blevet gjort obligatorisk, anfører flere, at det efter deres opfattelse skyldes et ønske om på den ene side at systematisere skolernes informationer til elevernes forældre vedrørende deres børns faktuelle, faglige standpunkt og på den anden side at gøre elevplanerne til et formelt grundlag for lærernes skole/hjem-samarbejde. Derved får skole/hjem-samarbejdet karakter af et forum for evaluering og enkelte af respondenterne nævner direkte dette samarbejde som praktiseret evaluering.

Elevsamtaler og kollegiale samtaler

På samme måde forholder det sig med de *elevsamtaler*, lærerne løbende fører med de enkelte elever. Flere af respondenterne fremfører netop disse samtaler som et eksempel på, hvordan de i hverdagen udfører deres evalueringsarbejde. Hvor man således for eksempel kunne betegne elevsamtalerne som et forum for en dialog mellem lærer og elev omkring konkrete og aktuelle emner og problemstillinger, der ikke nødvendigvis fokuserede på elevernes faktuelle færdigheder, understreger respondenterne, at formålet med elevsamtalerne indenfor de sene-

ste år har udviklet sig til primært at omfatte drøftelser af, i hvor høj grad eleverne har opfyldt deres individuelle mål for kundskabstilegnelse, samt hvorledes de kommende mål skal formuleres.

Eksempelvis nævner Ingrid, at hun igennem et skoleår typisk gennemfører samtaler med hver enkelt elev 4-5 gange, og at udgangspunktet for disse samtaler er de notater, hun har nedskrevet om mål og aftaler, som eleven og hun har aftalt ved tidligere samtaler. Samtalen bliver derved en afklaring af i hvor høj grad disse mål og aftaler er opfyldt, samt hvilke konsekvenser der følger heraf (Ingrid, 24:47). Derved fremstår elevsamtalerne i blandt andet Ingrids optik som en måde at gennemføre evaluering på, hvilket er baggrunden for, at hun i lighed med andre af undersøgelsens respondenter fremdrager disse samtaler som et konkret eksempel på, hvorledes evalueringsarbejdet udføres i hendes hverdag.

Men også *kollegiale samtaler* lærerne imellem om klasserne og de enkelte elever betegnes af enkelte af respondenterne som evaluering. Således forklarer for eksempel Marianne, at sådanne samtaler er evaluering, fordi det her bliver planlagt, hvilke tiltag, der fremover skal iværksættes overfor eleverne, og fordi udgangspunktet herfor er en vurdering af, hvorledes elevernes udvikling har været siden det sidst afholdte kollegiale møde eller samtale (Marianne, 04:47).

Evalueringsarbejdets formål

Det er karakteristisk for ovennævnte eksempler på, hvorledes evaluering konkret udfolder sig i lærernes hverdag, at evalueringernes genstand eller evaluand i udtalt grad er elevernes faktuelle færdigheder set i forhold til de individuelle mål, der er udarbejdet for de enkelte elever. Samtidig har formålet med disse evalueringer et formativt sigte, idet evalueringens resultater skal tjene som et dokumenteret afsæt for fastlæggelsen af nye mål. Derimod fremgår det ikke entydigt, for hvem og med hvilken intention evalueringerne udføres, hvilket kommer til udtryk gennem respondenternes varierede udsagn herom.

Således fremfører for eksempel Conny det synspunkt, som også deles af andre af respondenterne, at evalueringernes primære formål ikke blot er at give eleverne informationer om deres aktuelle standpunkt, som de udtrykkes i form af den løbende karaktergivning for eleverne i de ældste klassetrin. Det er først og fremmest den samtale mellem læreren og den enkelte elev om begrundelserne for evalueringens resultater, der har betydning for eleverne. Conny understreger endog, at eleverne efter hendes opfattelse har krav på at kende disse (Conny, 07:05). Derved tjener evalueringsarbejdet først og fremmest eleverne:

Interviewer: [...] vil det sige, at du ser faktisk evalueringens formål som et spørgsmål om at kunne give tilbagemelding til forældrene primært, eller ...?

Conny: *"Primært eleverne, vil jeg sige."* (Conny, 06:54)

Men formålet med arbejdet skyldes også et andet forhold, som hovedparten af undersøgelsen respondenter gentagende gange i interviewene vender tilbage til, nemlig spørgsmålet om at forandre den måde hvorpå lærerne traditionelt forholder sig til elevernes læring, kundskaber og færdigheder på. Frida bringer denne problemstilling på banen med dette udsagn:

Frida: *"[...] Altså langt det meste ... langt ... altså den største evaluering foregår stadigvæk inde i mit hoved. [...] Men det bliver ikke sådan systematisk nedfældet alt det, vi taler om, ikke, altså. Det gør det ikke. [...] men alt i alt er vi jo så mere optaget af, ikke, og kunne, overfor forældrene, ikke, overfor vores ledere, vise at vi foretager evalueringer, vi kan dokumentere det, ikke. Her er ... her har ... det har jeg gjort, ikke, altså. Ja, på den måde."* (Frida, 36:41)

Det er Fridas opfattelse, at langt hovedparten af de evalueringer, hun og hendes kollegaer gennemfører, hverken er systematiske eller skriftlige, men foregår som individuelle tanker og refleksioner om egen undervisning og elevernes arbejde og udbytte af den, og at det først og fremmest er på baggrund af disse usystematiske refleksioner, de kollegiale drøftelser almindeligvis foregår. Arbejdet med systematiske evalueringer skyldes alene et udefra kommende ønske, idet det igennem de seneste år er blevet et stadigt mere udtalt krav, at lærerne overfor elevernes forældre, men også overfor skolens ledelse, skal kunne dokumentere, hvorledes de har udført deres arbejde. Derved tilføres formålet med evalueringarbejdet i skolen en ny dimension, nemlig at fungere som en kontrol af lærernes arbejde. Med henvisning til PISA-undersøgelsens resultater konstaterer Frida, at *"vi har jo fået vist, at vi ikke var dygtige nok,"* (Frida, 35:38), hvilket efter hendes vurdering er en væsentlig årsag til, at man fra politisk side er blevet interesseret i at kontrollere undervisningens kvalitet, og at dette netop sker gennem diverse evalueringstiltag.

Som opfølgning på dette synspunkt har jeg forholdt respondenterne, at der fra lovgivningsmyndighedernes side ofte er blevet fremført andre begrundelser for indførelsen af de evalueringer, der er designet som tests, blandt andet at de har skullet bidrage som en støtte for lærerne i forbindelse med deres undervisnings-

tilrettelæggelse. Ingrid's kommentar hertil er karakteristisk for de bemærkninger, respondenterne i øvrigt har knyttet til dette argument:

Interviewer: Med det bliver jo påstået fra ministerens side, at de der evalueringer netop skal bruges som redskab til lærerne?

Ingrid: *"Ja, men det er jo positivt, kan man sige ..."*

Interviewer: Ja

Ingrid: *"... altså, det er jo en positiv tilgang, altså, men jeg synes stadigvæk, at de tests, som jeg bedst kan bruge, det er de tests, der er interne, altså vores egne tests og dem, som jeg selv – hvad skal man sige – bestiller for at finde ud af, hvor-an jeg for eksempel rykker et barn videre, ikke. Det ... det er de tests, jeg langt hen ad vejen kan bruge."* (Ingrid, 02:40)

Evalueringer med et formativt sigte eller med et summativt sigte

Det er betegnende for de eksempler på evaluering udført i praksis, som respondenterne giver, at de skelner mellem de evalueringsmetoder, som de direkte kan anvende i forbindelse med deres undervisning, og de evalueringer, som de alene udfører, fordi det er blevet dem pålagt at gøre det. Sidstnævnte har de meget tvetydige opfattelser af og holdninger til, hvilket nærmere uddybes i kapitel 3.3.2, men det skal dog her konstateres, at deres vurderinger blandt andet afhænger af, hvorvidt disse har et *formativt* eller et *summativt* sigte. Anja sondrer mellem de to begreber på denne måde:

Anja: *"Jamen, jeg skelner faktisk rigtig meget mellem de to [begreber], fordi i min verden der er ... vil jeg gerne have den formative evaluering til at være en del af min daglige undervisning. Jeg vil gerne have, at den regelmæssigt går ind og undersøger, hvor er eleverne. Jeg vil gerne have, at jeg med den evaluering tager udgangspunkt i noget fremadrettet, at jeg tilrettelægger min undervisning ud fra den evaluering, jeg har foretaget. Og jeg vil gerne inddrage eleverne, så de ved, hvor de er og – netop denne her medansvarlighed får dem til selv at sætte mål, fordi elever, der ved, hvad de er i gang med, lærer at arbejde mere målrettet. Så det er så nogle af de ting, jeg sådan ville sige om den formative evaluering."*

Interviewer: Men det er så brugen af den, kan man sige, men hvad forstår du ved 'formativ evaluering'?

Anja: "Jamen, ved 'formativ evaluering' forstår jeg, at jeg skaffer mig en viden om, hvor er det enkelte barn, Og bruger den viden fremadrettet."

Interviewer: Ja. I modsætning til 'summativ evaluering', går jeg ud fra, at du stiller det op imod?

Anja: "Ja, den summative evaluering, det er jo så den jeg bliver af udefra kommende instanser bliver bedt om at foretage i min klasse for at man udefra kan få en viden om, hvordan læser, fx læser de her børn. Og det kunne være nogle tests, som måler et eller andet. Altså, jeg kan blive bedt om at tage en OS64, og så kan jeg svare på, hvor gode er de her børn til at løse en OS64. Men det er ikke det, jeg bliver spurgt om – jeg bliver spurgt om, hvordan læser de her børn. Det ved jeg godt!" (Anja, 19:35)

Anja forbinder her de evalueringer, der har et summativt sigte, med de evalueringer, hun "af udefra kommende instanser" er blevet pålagt at udføre, medens hun implicit opfatter evalueringer, hun selv har haft indflydelse på brugen af, som formative. Denne skelnen mellem udefra kommende eller *eksterne evalueringer* overfor *interne evalueringer* er en gennemgående skelnen for hovedparten af undersøgelsens respondenter, både når de giver eksempler på, hvorledes evalueringerne gennemføres i deres praksishverdag, og når de skal vurdere kvaliteten af dem (kapitel 3.3.2).

Desuden viser undersøgelsen, at koblingen mellem udefra kommende evalueringstiltag og konkrete eksempler på sådanne altid resulterer i, at respondenterne angiver tests som de anvendte evalueringsmetoder. Disse tests, der alene retter sig mod elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder, kan opdeles i to hovedtyper, de *nationale tests* og *lokale matematik- og læsetests*. Det er først og fremmest i forbindelse med førstnævnte, at lærerne med hensyn til brugen og nytten udviser usikkerhed overfor. Derimod har de igennem mange år med fortrolighed anvendt lokalt fastlagte prøver og tests i matematik- og danskundervisningen: "[...] vi har altid testet for eksempel for læsning [...], og det resultat, det har man jo så brugt til og komme videre på. Hvad skal vi gøre med den elev [...]" (Nanna, 02:17)

Selv om de seneste års øgede fokus på evaluering og kravene til lærerne om generelt at skulle kunne dokumentere elevernes faktuelle udbytte af undervisningen efter respondenternes opfattelse har været medvirkende til at øge forventningspresset til lærernes undervisning, har lærerne dog altid til en vis grad aflæst testresultater som en form for kvalitetsmåling af egen undervisning.

Nedenstående uddrag af interviewsamtalen med Eva illustrerer denne problemstilling i forbindelse med anvendelsen af sådanne lokale tests. Eva underviser i faget dansk og i lighed med hovedparten af hendes danskkollegaer i undersøgelsen fremdrager hun *OS-prøverne*¹³ som et eksempel på, hvilke konkrete evalueringsmetoder, hun anvender i forbindelse med sin undervisning.

Eva: [...] ”*Vi har altid haft det, der hed læseprøver, faktisk i alle årene ...*”

Interviewer: Ja.

Eva: [...] ”*... og det har egentlig altid været lidt et pres i dansk, altså hvornår kan de læse, og hvor godt kan de læse, og de er meget spændt på de der læseprøver, og der... det bliver sammenlignet på landsplan.*”

Interviewer: Er det de OS-prøver, du tænker på?

Eva: ”Ja.”

Interviewer: Ja, OS64 eller hvad de nu hedder?

Eva: ”Ja, der ... der er jo mange og SL ...”

Interviewer: Ja.

Eva: [...] ”*Og der – ja, så længe det er OS, så går det jo så fint, ikke, det bliver jo værre, når det bliver de der sætningslæseprøver – så, så det ... den har hele tiden været der. Men efter PISA-undersøgelsen, så ... så blev det jo endnu mere uhyggeligt, kan man sige. Så blev der meget mere fokus på det også fra ... fra ledelsens side, hvor det måske før bare var noget, man snakkede om lærerne imellem, så efter de der PISA, så var det jo også noget, ledelsen gik meget ind i og ... og kiggede på, hvordan så det nu ud, ikke også. Men ... men så med de andre ting ... altså jamen jeg har været også på nogle kurser om evaluering, og der – jamen, der er så meget fokus på det, jo, men om vi sådan ligefrem går og synes, at ... jo, jeg vil nok sige, de nationale tests, de ... dem ... de satte lidt panik i folk, tror jeg. Også ... også i mig selv, hvor jeg*

¹³ Ordstillelæsningsprøverne (OS) anvendes primært på 1. klassetrin (OS64) og på 2. klassetrin (OS120): Søgård, Arne; Svend Hesselholt; Svend Kreiner; Anders Poulsen og Jørgen Christian Nielsen (2003): *OS64 og OS102 – Ordstillelæsningsprøver*, 2. udgave, København: Dansk Psykologisk Forlag. Eva omtaler desuden stillelæsningsprøverne (SL), der er udarbejdet til anvendelse på primært 3. klassetrin (SL60) og på 4. klassetrin (SL40): Nielsen, Jørgen Christian; Anders Poulsen og Arne Søgård (2004): *SL60 & SL40*, 2. udgave, København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kilde: Nationalt Videncenter for Læsning, <http://www.videnomlaesning.dk/2/773.aspx>
[lokaliseret den 11. august 2010]

tænkte, jamen hvad ... hvad kommer det her nu til at indebære, ikke også, og jeg hørte ligefrem kollegaer sige, jamen det kan godt være, vi skal "Læs og forstå" frem igen, fordi det er jo faktisk det, som de skal testes i nu. Så det må vi nok hellere gøre noget mere ved."

Interviewer: Hvorfor lige "Læs og forstå"?

Eva: "Ja, hvorfor lige det."

Interviewer: Ja, hvorfor lige den?

Eva: "Jamen det er noget med, at ... at nogen af de der opgavetyper, der er i "Læs og forstå", det faktisk skulle være nogen af dem, der ... som de bruger i ... i de der nye nationale tests, som jo så bare ikke blev færdige, men der har været nogle prøver på dem. Noget med at sætte det rigtige ord ind ..."

Interviewer: Men ...

Eva: "... tror jeg nok." (Eva, 01:55)

Også Marianne anvender i forbindelse med sin danskundervisning OS-prøverne, som hun karakteriseret som "ren test" (Marianne, 29:10), og på spørgsmålet om, hvorledes hun benytter dem, fortæller hun:

Marianne: "Øh, jeg har egentlig brugt dem til sådan og bekræfte det, jeg allerede ved. Egentlig som dokumentation for mig selv også, at ... jamen ... og så ... forældrene de er jo også glade for og få præciseret, og jeg kan også støde på overraskelser selvfølgelig, og jeg bruger det rent faktisk til og planlægge læsning og ... og – hvad skal vi sige – stavning ..."

Interviewer: Ja.

Marianne: "... altså undervisning." (Marianne, 29:15)

Foruden OS- og SL-prøverne som fremførte eksempler på tests, der finder anvendelse i forbindelse med danskundervisningen, omtaler Anja evalueringsredskabet LUS¹⁴, som er en konkret metode til at følge elevernes læseudvikling på: [LUS] "det står for 'Læseudviklings-skema', og det er netop en måde, en formativ måde at følge den enkelte elevs læseudvikling. Så der er det så vigtigt, at man

¹⁴ Allard, Birgitta; Margret Rudquist og Bo Sundblad (2003): *Læseudvikling – bogen om ny LUS*, København: Alinea.

Kilde: Nationalt Videncenter for Læsning, <http://www.videnomlaesning.dk/2/773.aspx>
[lokaliseret den 11. august 2010]

udefra bliver bedt om at foretage de der smalle målinger, at man indadtil har nogle målinger, som i højere grad måler hele bredden i faget.” (Anja, 15:07).

Lærere, der underviser i faget matematik, anvender ofte og som noget ganske naturligt tests i deres undervisning, viser undersøgelsen, hvilket blandt andet fremgår af Connys konstatering: “[...] *jeg bruger selvfølgelig tests og prøver i overbygningen, det er klart – de skal arbejde hen mod en prøve. [...]*” (Conny, 03:48). Men også i forbindelse med undervisningen i andre af grundskolens fag, anvender lærere test som en metode til at foretage en løbende evaluering af eleveres udbytte og aktuelle standpunkt. Således nævner eksempelvis David flere gange i løbet af interviewsamtalen, hvorledes han anvender test i sin biologiu- undervisning, hvilket direkte er foranlediget af, at faget biologi er blevet et prøvfag på 9. klassesetrin: “[...] *nu er biologi jo også et prøvfag, og det man jo så sige, det gør måske jo også noget igen med hensyn til ... til evaluering, ikke også.*” (David, 06:08), hvilket David opfatter positivt: *”Ikke at jeg synes, det er negativt, at det er et prøvfag. Det synes jeg absolut er positivt, fordi det stiller jo krav til os som lærere, men det stiller også krav til ... både krav og ansvar til, ikke, til ... til den formidling, der finder sted.”* (David, 06:22).

Også Karen finder anvendelsen af tests i forbindelse med sin undervisning i fagene dansk og engelsk positiv, fordi hun *”bruger [dem] som et arbejdsredskab til at komme videre med, og det synes jeg også godt, at ... når jeg sidder i mine samtalsituationer med forældre og forklarer dem, hvor er det, vi skal hen ad med ... med jeres børn, så synes jeg, det ... det er et redskab for mig.”* (Karen, 06:09).

I tillæg til de tests, som lærerne (skolerne eller kommunerne) selv beslutter sig for at anvende, henviser respondenterne til de seneste nationale, standardiserede prøver og test (kapitel 2.1), som jeg dog ikke skal beskrive nærmere her, men blot lade Anja konstatere, at *”i forhold til fagene så er der jo også strammet op omkring de nationale prøver og de nationale tests. Der er lavet en beskrivelse af på hvilke klassesetrin, der skal tages hvilke former for prøver. Det er også en opstramning.”* (Anja, 02:08).

Evaluering som fænomen i praksis: En oversigt

Af figur 11 fremgår det, at respondenterne i den danske interviewundersøgelse sonderer mellem evalueringsmetoder, som det igennem lovgivningen er dem pålagt at udføre (*eksternt initierede evalueringer*) og de, som de selv eller skolen har truffet beslutning om (*internt initierede evaluering*). Respondenterne er ligele-

des enige om, at evalueringer enten kan have et *summativt sigte* eller et *formativt sigte*, og hovedparten af respondenterne mener, at det første gør sig gældende for de eksterne evalueringer, medens de evalueringer, de selv har haft indflydelse på beslutningen om at benytte, har et formativt sigte.

Figur 11. **Evaluering som fænomen i praksis**

Respondenterne er enige om	Hovedparten af respondenterne mener	Et mindretal af respondenterne mener
at der skal skelnes mellem eksternt initierede evalueringer og internt initierede evalueringer (besluttet anvendt af lærerne eller af skolen selv)	at eksternt initierede evalueringer har et summativt sigte	at elevplanen som evalueringsmetode erstatter tidligere anvendte samtaleark
at evalueringer enten kan have et summativt sigte eller et formativt sigte	at internt initierede evalueringer har et formativt sigte	at elev-portfolier kvalificerer arbejdet med elevplanen
at elevplaner er evaluering	at elevplaner er traditionel karaktergivning (standpunktsvurdering)	at kollegiale samtaler er evaluering
at test er evaluering	at elevsamtaler er evaluering	
at nationale prøver og tests er evaluering	at skole/hjem-samtaler er evaluering	
at evaluering tjener som dokumentation af elevernes kundskaber og færdigheder (målopfyldelsesvurdering)	at læsetests er evaluering (OS-prøver, SL-prøver, LUS)	
at evalueringer tjener til kontrol af lærerne arbejde	at matematiktests er evaluering	

Respondenterne er desuden enige om, at formålet med anvendelsen af evalueringer er at kunne give en standpunktsvurdering af elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder set i relation til individuelt opstillede mål, der som udgangspunkt har fagenes trimål og/eller slutmål. Evalueringerne tjener som en dokumentation for primært elevernes forældre og danner således grundlag for samarbejdet mellem skolen og hjemmene. Hovedparten af respondenterne er desuden af den opfattelse, at selve *skole/hjem-samtalerne* og de løbende *elevsamtaler* kan karakteriseres som evaluering, medens et mindretal af respondenterne også mener, at det er tilfældet med de *kollegiale samtaler*.

Foruden de *nationale prøver og tests* anfører respondenterne at deres evalueringssarbejde også omfatter brugen af *tests* i specielt matematik- og danskundervisningen. For sidstnævnte henvises der først og fremmest til anvendelsen af OS-prøver, men også til SL-prøver og LUS.

Norske lærersynspunkter

Det fremgår tydeligt af casestudiet, at de norske lærere forbinder hovedparten af deres *vurderingsarbejde* med deres anvendelse af 'skemamaterialer', der på nogle skole benævnes *mål-ark* (Eyr Skole) og på andre for eksempel omtales som *målplaner* (Rån Skole), *vurderingsskjemaer* (Frøya Skole) eller *individuelle udviklingsplaner* (Idunn Skole), og som rummer elementer i sig, der umiddelbart giver mindelser om de danske *elevplaner*.

Med sin matematikundervisning på niende klassetrin som et konkret eksempel fortæller eksempelvis Ragnhild, hvorledes eleverne ved hjælp af deres *mål-ark* løbende er informeret om, hvad de skal arbejde med i de kommende perioder. Desuden viser *mål-arkene*, hvorledes relationen er mellem de aktuelle mål for det pågældende emneområde (fx arbejdet med ligninger) og målene for det samlede arbejde med emnet på ungdomsskoletrinet. *Mål-arkene*, der rummer (lærings-) mål for såvel begreber som færdigheder, anvendes af Ragnhilds elever som en guide i forbindelse med deres søgning efter individuelt egnede opgaver, samt til en fortløbende registrering af deres arbejde med sådanne. Og endelig tjener *mål-arkene* som det grundlag, hvorpå Ragnhild vurderer graden af elevernes *mål-oppnåelse* (fx *lav*, *middels* eller *høj mål-oppnåelse*) (Ragnhild, 08:21).

På Rån Skole har lærerne udarbejdet et skema, der beskriver *kjennetegnene* for *målloppnåelsen* i de enkelte fag, og Ulrikke fortæller, at det også er tilladt eleverne at fremkomme med forslag til sådanne *kjennetegn* (Ulrikke, 30:38). Grundlaget for dette arbejde er lærerne faglige kompetencer, og sigtet med det er at kunne orientere eleverne om detaljerne i fagenes substans (Ulrikke, 33:11). Når arbejdet varetages af lærerne, skyldes det ifølge Ulrikke, at der ikke fra direktorats side er udarbejdet nationale indikatorer eller *kjennetegn* til brug i forbindelse med det vurderingsarbejde, som *læreplanen* lægger op til skal udføres:

Ulrikke: "Altså, det er nå helt nødvendigt da, med den læreplanen vi har nå, som er en målplan. Så må vi jo ... fokusere mye på vurdering, for vi må finne ut av disse målene og lage kjennetegn på målloppnåelse og det er jo ikke noe, vi har fått fra øvre hold, sant, det er ting vi må lage selv." (Ulrikke, 22:29)

Spicielt de ældste eleverne på Idunn Skole involveres i arbejdet med at udarbejde målene for deres arbejde. Disse mål, samt elevernes egne beskrivelser af deres fagfaglige kompetencer medtages i elevernes *individuelle udviklingsplaner*, der desuden indeholder elevernes overvejelser over, hvorledes de påtænker at nå de opstillede mål. Målene fungerer som grundlagsdokument i forbindelse med

de løbende elevsamtaler (Turid, 42:52). Turid nævner desuden, at disse *utviklingsplaner* kan betragtes som et skridt i retningen af at gennemføre *portfoliovurderinger* (Turid, 42:45), selv om hun erkender, at selv om flere lærere, der underviser i faget *norsk*, benytter sig af sådanne, så har brugen af *portfolio* aldrig slået igennem som en metode, der anvendes på hele skolen (Turid, 43:06).

I tillæg til de ældste elevers involvering af arbejde med de *individuelle udviklingsplaner*, lægges der også på Idunn Skole vægt på, at eleverne specielt i forbindelse med større elevarbejder gennemfører *selvvurderinger* i form af skriftlige beskrivelser af deres eget arbejde (Turid, 41:12).

Lærerne på Frøya Skole udfylder forud for forældresamtalerne *vurderingsskemaer*, som de selv fremstiller, og som forud for samtalerne danner grundlag for drøftelser med eleverne. Udover disse skemaer anvender lærerne diverse *prøver* og *læsetests*, nedskriver *elevobservationer* mv., således at de bliver i stand til at kunne danne sig et samlet indtryk af de enkelte elever, inden samtalerne gennemføres (Solveig, 09:18). Det er Solveigs fornemmelse, selv om hun understreger, at det kun er noget, hun tror, at de erfarne lærere almindeligvis benytter de *vurderingsmetoder*, som de altid har anvendt, selv om de tilpasser disse til de krav til *vurdering*, der er i dag (Solveig, 11:05).

Også Turid benytter sig af tests, når hun skal drøfte de enkelte elevers kompetencer i faget matematik med såvel dem selv som med deres forældre. Disse tests er udarbejdet således, at de måler elevernes arbejder i forhold til *kompetansemålet* i faget (Turid, 19:91).

Sammenfattende viser undersøgelsen, at de norske grundskolelærere, hvad enten de underviser i *barneskolen* eller i *ungdomsskolen*, er meget opmærksomme på at tilrettelægge deres vurderingsarbejde på en sådan måde, at vurderingsresultaterne giver dem grundlag for løbende at kunne orientere eleverne (og disses forældre) om deres fagfaglige kompetencer set i forhold til de pågældende fags *kompetensemål*.

Casestudiet påviser desuden, at der på alle skolerne lokalt er udarbejdet skemamaterialer til registrering af de enkelte elevers aktuelle præstationer og planer for det videre arbejde, og at elever på de ældste klassetrin ofte aktivt inddrages i arbejdet med sådanne registreringer. Endelig fremgår det af samtalerne med undersøgelsens respondenter, at lærerne også anvender *tests* og *prøver* og *skriftlige udtalelser* (vurderinger).

Sammenholdes casestudiets resultater vedrørende norske læreres beskrivelser af den måde, som *vurderinger* konkret udfolder sig i praksis, med de tilsvarende resultater om *evaluering* som et fænomen i den danske grundskole (figur 11, side 121), kan der identificeres flere sammenfald, men også en række forskelle. De norske lærere er enige med deres danske kollegaer i:

- at der skal skelnes mellem eksternt initierede vurderinger og internt initierede vurderinger (besluttet anvendt af lærerne eller af skolen selv),
- at vurderinger kan have et summativt sigte eller et formativt sigte,
- at elevplaner (= eksempelvis *mål-ark*) er vurdering,
- at test er vurdering,
- at nationale prøver og tests er vurdering,
- at vurdering (= *summativ vurdering: sluttvurdering*) tjener som dokumentation af elevernes kundskaber og færdigheder (målopfyldelsesvurdering)
 - det skal her bemærkes, at de norske læreres udsagn om *formative vurderinger (underveisvurderinger)* indikerer, at disse tjener som dokumentation af elevernes *kompetanser* og af deres fortløbende udvikling af disse set i forhold til individuelt opstillede (lærings-)mål (dvs. *måloppnåelse*).
- at eksternt initierede vurderinger har et summativt sigte,
- at internt initierede vurderinger har et formativt sigte,
- at læsetests er vurdering, samt
- at matematiktests er vurdering.

3.3.1.4 Evalueringskultur som fænomen i praksis

I tilknytning til de seneste års lovgivningsmæssigt og ministerielt fastlagte evalueringstiltag, har det endvidere været et politisk ønske, at folkeskolerne tilstræber en udvikling af deres virksomhedskulturer i en sådan retning, at disse foruden andre karakteristika også kan tilskrives at fremstå som egentlige evalueringskulturer.

Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt dette ønske af skolens lærere opleves som implementeret i skolernes kultur, og hvorledes dette i bekræftende fald konkret kommer til udtryk. Fire af den anvendte spørgeguides spørgsmål til interviewundersøgelsens respondenter vedrører enten eksplicit eller implicit denne problem-

stilling (bilag 2), hvilket blandt andet fremgår af figur 8 (side 73), hvoraf det ses, at der er tale om spørgsmålene 1, 6, 7 og 8.

Som det fremgår af respondenternes beskrivelse af selve *begrebet* evalueringskultur (figur 10, side 105) rummer begrebet flere aspekter, og det er med udgangspunkt i disse, at den følgende sammenfatning er foretaget af, hvorledes fænomenet evalueringskultur *i praksis* i følgende respondenternes svar og udsagn konkret er udfoldet i de organisationskulturer, som disse professionelt set er en del af.

Substansen i en evalueringskultur

Grundlæggende skelner lærerne mellem to 'hovedtyper' af evalueringsformål, når de beskriver substansen i en evalueringskultur. For det første kan en evalueringskultur være karakteriseret ved, at der i organisationen eksisterer en permanent fokus på evalueringsindsatser, der har til formål at vurdere elevernes udbytte af den undervisning, de modtager, hvad enten der er tale om specifikke undervisningsforløb eller om undervisning i al almindelighed. Lidt forenklet kan denne 'hovedtype' beskrives ved, at det er elevernes læring og læringsudbytte, der er evalueringernes genstand eller evaluand.

For det andet kan en evalueringskultur være karakteriseret ved, at der i organisationen – foruden ovennævnte fokus på elevernes udbytte af undervisningen – også eksisterer en evalueringspraksis, hvis formål det er gennem anvendelse af evalueringer kontinuerligt at sikre en kvalitetsudvikling af skolens virksomhed eller udvalgte dele af den. Fokus for dette arbejde kan således rette sig specifikt mod lærernes undervisning, men kan også vedrøre andre dele af skolens daglige virksomhed som fx skole/hjem-samarbejdet, vikarordninger med videre. Evalueringernes genstand i denne 'hovedtype' udvides derved til ikke alene at være elevernes læring og læringsudbytte, men omfatter således også de professionelle arbejder og/eller de procedurer, der danner rammer omkring dette arbejde.

Uanset om respondenterne henviser til den første eller den anden af disse 'hovedtyper' i deres beskrivelser af, hvorledes evalueringskulturerne konkret har materialiseret sig i den skolehverdag, som de kender, så fremgår det dog af deres svar og udsagn, at forudsætningen for overhovedet at tale om en evalueringskultur er, at der på skolen forekommer en fælles og afstemt tilgang til arbejdet med evaluering.

Evalueringsarbejde – et individuelt eller et fælles anliggende?

Når genstandsområdet i en skoles evalueringskultur primært retter sig mod elevernes læring og læringsudbytte, omfatter skolens og dermed de enkelte læreres konkrete evalueringsarbejde ikke alene selve udførelsen af evalueringer. Efter flere af respondenternes opfattelse er det også relevant at inkludere det arbejde, der pågår i forbindelse med udarbejdelsen af kriterierne for de enkelte evalueringer, som de ekspliciteres i fx årsplaner og elevplaner.

I gennem de seneste 15-20 år har der i den danske folkeskole været arbejdet intenst på at omdanne lærernes arbejdskultur fra hvad man ofte har benævnt som 'privatpraktiserende' til en mere samarbejdende. Det har blandt andet betydet, at en del af lærernes kollegiale professionsudøvelse er blevet organiseret i diverse typer af lærerteam, selv om det lærersamarbejde, der pågår i hverdagen, naturligvis ikke alene er reserveret til udfoldelse i disse fora. Indholdet i teamsamarbejdet har primært angået den overordnede årsplanlægning af undervisningsforløb og sociale arrangementer i relation til enkeltklasser eller skoleafdelinger, samarbejde om fagfaglige eller tværfaglige problemstillinger, samt spørgsmål i forbindelse med elever eller klasser.

Når jeg her dvæler ved lærerne kollegiale samarbejde, hvad enten der er tale om det teamorganiserede eller om det mere ad hoc-prægede, skyldes det en interesse i at undersøge, hvorvidt en implementeret evalueringskultur i skolerne direkte kan afspejles i ikke alene den måde lærere konkret samarbejder om evaluering på, men også i deres mere principielle tilgang til evalueringsarbejdet. Derfor rummer spørgeguiden (bilag 2) også spørgsmål, der direkte fokuserer på denne problemstilling.

Jenny oplever ikke, at *lærersamarbejdet* på den skole, hvor hun er ansat (Sigma Skole), endnu har udviklet sig til at omfatte arbejdet med evalueringer. Hendes opfattelse er, at det skyldes, at der blandt lærere generelt ikke er megen fokus på eller interesse i arbejdet med evaluering (Jenny, 04:10):

Jenny: *"Nu er man i langt højere grad professionel teamspiller. Det synes jeg. Men jeg synes stadigvæk, at samspillet i det team handler om undervisningsplanlægning og undervisningsmaterialeindhentning og undervisningsmål. Man er meget bevidst om mål efterhånden, både fra trinmål, men også hvad vi ønsker og opnå med det her. Evalueringsdelen ligger hos den enkelte stadigvæk [...]"* (Jenny, 20:51)

Samme oplevelse har David, der fortæller, at der på Gamma Skole ikke eksisterer en evalueringskultur, fordi lærerne netop ikke samarbejder om evalueringer, hverken i forbindelse med de enkelte fag eller i al almindelighed, selvom han synes, at det ville være en god idé at gøre det (David, 44:01). Samme billede tegnes af hovedparten af undersøgelsens øvrige respondenter, selv om der er enkelte nuancer. Således fortæller Ingrid eksempelvis, at evalueringsarbejdet i fagene matematik og dansk er koordineret på tværs af klasserne på de enkelte årgange på Bēta Skole (Ingrid, 33:46)

Efter Jennys vurdering er årsagen, at der på flere skoler ikke eksisterer en afstemt tilgang til evalueringsarbejdet, hvorfor opgaven ikke blot overlades til lærerne selv at udføre, men også at lærerne enten alene eller i mindre kollegiale fællesskaber selv skal fastlægge de evalueringsmetoder, de skal tage i anvendelse. Dette resulterer i det modsatte af eksistensen af en decideret evalueringskultur, nemlig i en individualisering af evalueringsarbejdet. Jenny mener således, at der blandt lærere forekommer to principielt forskellige holdninger og tilgange til arbejdet med evaluering. En del af lærerne er enten skeptiske eller direkte afvisende overfor evaluering, hvilket er begrundet i, at der er tale om udefra kommende pålæg og dermed indgreb i lærernes professionsudøvelse. En anden del af lærerne har en mere positiv tilgang til evalueringsarbejdet og finder det spændende i praksis at arbejde med dets muligheder. Det er desuden Jennys opfattelse, at alle lærere, uanset hvilken gruppe de så at sige tilhører, har brug for gennem deltagelse i kurser at kunne tilegne sig en mere konkret viden om evalueringsmetoder, hvis denne problemstilling skal ændres (Jenny, 05:19).

Som nævnt ovenfor henviser respondenterne såvel til de konkret udførte evalueringer, som til udarbejdelsen og anvendelsen af årsplaner og elevplaner, når de beskriver deres evalueringsarbejde. Men når de vurderer, i hvor høj grad der på deres arbejdsplads er udviklet en evalueringskultur, der inkluderer disse arbejdsområder, er det ikke ualmindeligt, at de forholder sig til dem isoleret fra hinanden.

Om arbejdet med årsplaner nævner Conny således, at det efter hendes opfattelse er meget forskelligt, hvorledes lærerne på Bēta Skole i praksis udarbejder disse årsplaner (Conny, 33:25). Ganske vist har man på skolen med udgangspunkt i de centralt fastlagte *Fælles mål* tidligere forsøgt at udarbejde en 'skabelon' for udformningen af årsplanerne. Efter at der er blevet foretaget ændringer i disse *Fælles mål*, er arbejdet med en fælles skabelon genoptaget, men er ikke afsluttet på det tidspunkt, hvor interviewet med Conny blev gennemført (Conny, 33:25). På samme måde er der på flere skoler, herunder Bēta Skole, udarbejdet

standardiserede modeller for, hvorledes lærerne skal udarbejde elevplaner, og på Bēta Skole forventes det desuden, at skolens lærere samarbejder om arbejdet med disse, og at dette samarbejde sker i de enkelte lærerteam (Ingrid, 33:46).

Fokus på skolens virksomhed

Udover forekomsten af en evalueringskultur, der vedrører arbejdet med at evaluere elevernes faktuelle kundskaber og dermed deres udbytte af undervisningen, kan en skoles evalueringskultur som nævnt ovenfor også omfatte andet. Conny formulerer dette således: *"Hvis man skal lave en evalueringskultur på en skole, så mener jeg, det omfatter utrolig mange ting"* (Conny, 22:36), og uddyber:

Conny: *"Jeg forstår evalueringskultur som ... jamen, det er jo alle områder, du kan tage fat på og vurdere. Fungerer det godt nok? Er vi effektive nok? Bruger vi timerne godt nok? Alt det der, det opfatter jeg som evalueringskultur"* (Conny, 22:36).

Denne opfattelse deles af hovedparten af undersøgelsens respondenter, selvom de også i udtalt grad mener, at det i praksis er begrænset i hvor høj grad evalueringerne rettes mod andre områder end elevers kundskaber. Således er det fx Anjas vurdering, at der på skolerne ikke gennemføres megen evaluering, der retter sig mod lærernes egen undervisning eller det kollegiale samarbejde om det (Anja, 36:36).

Jenny er enig, men formulerer sig lidt anderledes, idet hun med fokus på kulturaspektet i begrebet evalueringskultur siger: *"Hvis man definerer begrebet kultur som værende en opfattelse, hvormed man går ind i en professionel praksis – altså en måde at tænke på, en måde at agere på, så synes jeg ikke vi har [en evalueringskultur]"* (Jenny, 05:07). Og hendes konklusion er da også den, at skolens samlede virksomhed som sådan ikke i særligt stort omfang gøres til genstand for evaluering (Jenny, 03:53), hvilket efter hendes opfattelse skyldes, at der på Sigma Skole generelt hersker en udtalt usikkerhed med hensyn til, hvorledes der kan udvikles en evalueringskultur på skolen:

Jenny: *"I vores arbejde nu med evalueringskulturen er vi sådan egentlig meget famlende i forhold til, hvad gør vi, og hvad gør vi ikke – set i lyset af at folk har været i gang ... burde have været i gang [i mere end] 10 år!"* (Jenny, 04:24)

Heller ikke på Ypsilon Skole er, som Nanna oplever det, evaluering et integreret aspekt ved skolens arbejdsmiljø og kultur (Nanna, 20:22), men hun synes dog, at de på skolen gør sig store anstrengelser for at ændre dette. Når det imidlertid endnu ikke er lykket, skyldes det efter Nannas opfattelse, at arbejdet ofte bliver forstyrret på grund af diverse nye opgaver, som løbende bliver introduceret:

Nanna: *"Altså, vi prøver. Hvis jeg skal tænke på min egen skole, så vil jeg sige, vi prøver meget ihærdigt. Men i perioder så er det simpelthen noget, der forsvinder, fordi der er andre ting på banen, som man skal forholde sig til. Der er jo hele tiden noget nyt – og dagligdagen om ikke andet – men vi prøver virkelig."* (Nanna, 20:52)

Det fremgår tydeligt af interviewundersøgelsen, at arbejdet med at skabe evalueringskulturer er sat på skolernes dagsordener, men også at det trods flere eksempler på konkrete tiltag fremstår relativt uklart for flere af respondenterne, hvad det i praksis vil betyde, at gøre evaluering til et integreret aspekt ved skolernes kulturer.

Selv om begrebet evalueringskultur for hovedparten af lærerne opfattes positivt, og at de derfor også ser med velvillighed på, at en implementering sker, så giver undersøgelsen indtryk af, at arbejdet hermed i praksis befinder sig på mange forskellige niveauer. Ofte er der tale om tiltag, der retter sig mod enkelte af lærerne arbejdsopgaver. Sådanne kan eksempelvis dreje sig om lærernes arbejde med årsplaner, hvor målet kan være dels at etablere en fælles procedure for arbejdet med disse, dels at fremme en kvalificering af brugen af årsplanerne ved at tilføje en fælles evalueringsstrategi i forhold til disse. Det er fx tilfældet på Sigma Skole, hvor skolen i lighed med andre skoler har valgt at tage udgangspunkt i SMTTE-modellens terminologi (Jenny, 22:57).

Som et centralt aspekt ved udviklingen af en evalueringskultur på Sigma-skolen, har fokus desuden været rettet mod lærernes arbejde med målsætning af deres undervisning. De opstillede mål kan dels været inspireret af de respektive fags fælles mål og trinmål, dels være begrundet i særlige intentioner med de pågældende undervisningsforløb (Jenny, 24:18).

Lambda Skole er et eksempel på en skole, hvor arbejdet med at skabe en evalueringskultur er direkte formaliseret. Af interviewsamtalen med Oda fremgår det dog ikke, hvorvidt evaluering decideret er blevet et internaliseret aspekt ved lærernes selvforståelse som undervisere, eller om evalueringsarbejdet primært har karakter af rutine.

Oda beskriver situationen således:

Oda: "Ja, vi har en evalueringskultur, men den er ret ny på vores skole. Den er simpelthen lagt ind i et færdigt årsprogram: Hvornår man gør hvad, og hvem der gør hvad, og hvad det er vi egentlig evaluerer på? Vi er også storbrugere af SMTTE-modellen og alle mulige pædagogiske modeller – Hiim og Hippe – og vi bruger dem, [når] vi evaluerer. Vi evaluerer temauger og faguger, vi evaluerer ... Vi gør ikke noget, uden [at] vi evaluerer. Vi gør faktisk ikke noget i det her hus, uden at vi sætter mål for hvorfor ... Hvis vi ikke kan finde målet, så gør vi ikke tingene." (Oda, 36:27)

Med en enkelt undtagelse er respondenterne enige om, at etablering af en evalueringskultur er et rent internt anliggende for den enkelte skole. Der er også bred enighed om, at det er skoleledelserne, der er ansvarlig for initieringen af konkrete tiltag i den forbindelse. Det betyder dog ikke, at respondenterne ikke mener, at det både er vigtigt og nødvendigt, at lærerne aktivt bidrager i dette arbejde – tværtimod, men det fremgår tydeligt af undersøgelsen, at lærerne efterspørger en eksplicit ledelse, når der er tale om at tydeliggøre den konkrete retning, skolerne skal bevæge sig.

Alligevel problematiserer en af undersøgelsens respondenter ovennævnte. Hun ser en risiko for, at det, hvis det alene overlades til den enkelte skole at udforme profilen for sin evalueringskultur og selv at fastlægge kriterierne for den anvendte evalueringer, vil være vanskeligt at foretage kvalitative sammenligninger skolerne imellem. Conny, som der her er tale om, spørger da også, om det ikke vil være mere hensigtsmæssigt, hvis retningslinjerne for skolernes arbejde med evaluering blev fastlagt af de kommunale myndigheder? (Conny, 33:25).

Evalueringskultur som fænomen i praksis: En oversigt

Det fremgår af interviewundersøgelsen (og af nedenstående figur 12), at der blandt respondenterne er enighed om, at tilstedeværelsen af en evalueringskultur betyder, at der på en skole eksisterer en fælles tilgang til arbejdet med evalueringer, hvis formål det er at vurdere elevernes faktuelle udbytte af en given undervisning. Der er ligeledes enighed om, at en skoles evalueringskultur kan afspejle, at arbejdet med at evaluere lærerens arbejde og skolens drift i øvrigt er blevet et integreret aspekt ved skolens daglige virksomhed. Men det fremgår også af undersøgelsen, at sidste forhold kun i begrænset grad er forekommende.

Respondenterne er endvidere enige om, at en evalueringskultur omfatter en afstemt tilgang på den enkelte skole hvad angår lærernes arbejde med såvel årsplaner, som med elevplaner. Dette skyldes en udbredt erkendelse af, at gennemførelse af evalueringer forudsætter en afklaring af de kriterier, der ligger til grund herfor, og at dette sker gennem klargøring af såvel mål for undervisningen (årsplaner) som for elevernes udbytte af den (elevplaner).

Desuden fremgår det af undersøgelsen, at der blandt respondenterne hersker en udtalt usikkerhed med hensyn til, hvad indholdet i en evalueringskultur i praksis er. Det afholder imidlertid ikke lærerne fra at have en positiv opfattelse af fænomenet, og de ser gerne, at det sker en implementering af det i netop deres skolers kulturer. I den forbindelse er de enige om, at forudsætningen for, at dette i praksis lader sig gøre, vil være, at skolelederne faciliterer dette arbejde og i samarbejde med skolernes lærere og pædagoger tager initiativ til iværksættelse af konkrete tiltag, der vil kunne fremme en sådan proces.

Figur 12. **Evalueringskultur som fænomen i praksis**

Respondenterne er enige om	Hovedparten af respondenterne mener	Et mindretal af respondenterne mener
<p>at der bør skelnes mellem</p> <p>1) evalueringskulturer, der omfatter en evalueringspraksis, der alene har elevernes udbytte af undervisningen som deres genstande (evaluand), og</p> <p>2) evalueringskulturer, der desuden omfatter lærernes arbejde og andre dele af skolernes virksomhed som deres genstande (evaluand)</p> <p>at skoleledelserne er ansvarlige for initiering af tiltag, der kan fremme implementeringen af evalueringskulturer</p> <p>at en evalueringskultur omfatter en fælles tilgang til arbejdet med årsplaner og elevplaner</p> <p>at lærere generelt er usikre over, hvad indholdet i en evalueringskultur reelt er</p>	<p>at implementering af evalueringskulturer er et skoleinternt anliggende</p> <p>at skolens evalueringskulturer primært omfatter en evalueringspraksis, der alene har elevernes udbytte af undervisningen som deres genstand (evaluand)</p> <p>at lærere ikke i praksis samarbejder om evaluering</p> <p>at fremme af evalueringskulturer medfører en øget 'privatisering' af lærerarbejdet</p> <p>at evaluering ikke omfatter lærernes egen undervisning</p>	<p>at rammer for skolernes evalueringskulturer bør fastlægges af de kommunale myndigheder</p> <p>at lærer i praksis samarbejder om evaluering</p> <p>at fremme af evalueringskulturer generelt styrker lærernes samarbejdskultur</p>

Hovedparten af respondenterne konstaterer, at det endnu ikke er en udbredt praksis i skolerne at gennemføre evalueringer, der decideret har lærernes eget arbejde som genstand. Desuden tilkendegiver flere, at det intensiverede arbejde med evaluering, der primært retter sig mod elevernes kundskaber, ikke sker i kollegiale fora eller samarbejdsrelationer, men at det tværtimod udføres af lærerne selv. Det er desuden opfattelsen, at denne praksis har betydet, at lærere igen er begyndt at opfatte sig selv som 'privatpraktiserende' hvad angår deres undervisning. Endelig fremfører flertallet af respondenterne den opfattelse, at fremme af evalueringskulturer er et skoleinternt anliggende.

Norske lærersynspunkter

Som det fremgår af kapitel 3.3.1.2 (side 106) giver casestudiet ikke belæg for at kunne hævde, at begrebet *vurderingskultur* blandt norske lærere er almindeligt velkendt, ligesom heller ikke etableringen af *vurderingskulturer* i skolen synes udbredt.

Sammenfattende må det konstateres, at casestudiet ikke har været i stand til at give viden om, hvorledes *vurderingskulturer* eksplicit kommer til udtryk i grundskolens praksis. Det betyder naturligvis ikke, at det ikke på andre norske skoler end de, der har været inddraget i undersøgelsen, ikke vil kunne gives sådanne eksempler.

3.3.1.5 Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering

Når jeg har været interesseret i at fokusere på respondenternes oplevelser af og forestillinger om konsekvenser af de seneste års øgede anvendelse af evalueringer (figur 7, side 72), er dette begrundet i et ønske at undersøge, om det ifølge respondenterne overhovedet ville være muligt at kunne identificere implikationer for grundskolens samlede virksomhed, der eksplicit kan tilskrives de seneste års evalueringstiltag.

Forudsætningen for, at respondenterne har kunnet udtale sig om denne problemstilling på et tilstrækkeligt kvalificeret grundlag, er naturligvis, at de som lærere har haft lejlighed til at følge udviklingen over en passende tidsperiode. Som tidligere nævnt (side 68) har jeg derfor valgt at gøre det som et kriterium for deres

deltagelse i undersøgelsen, at de har skullet virke som lærere i grundskolen i minimum fem år. Konkret har det betydet, at respondenternes gennemsnitlige anciennitet som lærere er ca. 22 år (figur 6, side 69).

Spørgsmålet om *konsekvenser* af den øgede anvendelse af evaluering kan forstås på flere måder, idet det dels kan omfatte de forandringer, som ifølge respondenterne allerede er sket i kølvandet af de seneste års evalueringstiltag, dels respondenternes beskrivelser af tendenser, der ifølge dem giver anledning til at forudse kommende forandringer.

Desuden kan fokus rettes mod flere forskellige aspekter ved skolens samlede virksomhed, når sådanne mulige konsekvenser skal beskrives, og i nedenstående kategorisering af respondenternes svar og udsagn, har jeg valgt at koncentrere mig om de områder og problemstillinger, der direkte har betydning for lærernes professionsudøvelse. Det er med andre ord *ikke* et undersøgelsestema, hvorvidt de seneste års evalueringstiltag har resulteret i et kvalitetsløft af grundskolens outcome som fx, om elevernes faktuelle viden er øget, om antallet af funktionelle analfabeter, der forlader grundskolen er reduceret, eller om der er sket en stigning i antallet af elever, der efter endt grundskoleforløb påbegynder en ungdomsuddannelse. Fokus er alene respondenternes udsagn vedrørende lærernes professionsudøvelse og de omstændigheder og vilkår, der knytter sig hertil.

Undersøgelsens fastlæggelse af respondenternes oplevelser og vurderinger af de seneste års evalueringstiltags konsekvenser, tager, som det fremgår af figur 8 (side 73), sit udgangspunkt i fem af spørgeguidens interviewspørgsmål, nemlig spørgsmålene 3, 5, 6, 7 og 8 (bilag 2).

Eksplicitering af didaktiske overvejelser og beslutninger

Undersøgelsen giver belæg for at kunne fastslå, at de seneste års fokus på og anvendelse af systematiske evalueringer, har haft betydning for en række omstændigheder, der knytter sig til lærernes professionsudførelse. Det drejer sig såvel om de vilkår, der danner rammen omkring lærerarbejdet i al almindelighed, som de strategier, lærerne konkret tager i anvendelse for at kunne agere under hensyntagen hertil. Men også selve den professionelle tilgang til arbejdet og lærernes egen selvforståelse af, hvad det overhovedet vil sige at være lærer, har evalueringsarbejdet haft indflydelse på – eller sagt på en anden måde: De seneste års intensiverede brug af evalueringer har blandt andet ifølge undersøgelsens respondenter betydet, at lærerne i højere grad end tidligt har fået 'sat ord på' de-

res didaktiske overvejelser, hvorved de på har fået udviklet en mere eksplicit forståelse for deres arbejde som lærer, og for deres håndtering af undervisningen.

Til belysning af dette forhold, vil jeg indlede med at bringe et større uddrag af interviewsamtalen med Anja. Det fremgår heraf, at den øgede anvendelse af evalueringer efter hendes opfattelse har betydet, at lærere blevet mere bevidste om, hvorledes de skal håndtere en undervisningsdifferentieret undervisning, og at årsagen hertil er, at de har oplevet nødvendigheden og nytten af at skulle begrundede eller sætte ord på deres undervisningsmæssige overvejelser og beslutninger. Og konklusionen er for Anja, at der dermed *"er sket en professionalisering af læreren"*:

Anja: *"Jeg tror, at man er blevet meget mere bevidst om at have et fagligt sprog, hvor man tidligere havde brugt de der syns'ninger, hvor man sagde: 'Jamen, jeg synes, det går meget godt, og jeg tror, han skal være der, hvor han skal være – og også at det kommer nok!' Sådan nogle meget mere flydende begreber. Der tror jeg i dag, at man i hvert fald i hovedfagene er inde og have et fagligt sprog og nogle faglige termer, der gør, at man langt mere præcist kan dokumentere, hvor eleverne er.*

På det område, hvor jeg sådan har mine spidskompetencer – det er læsning, det er danskområdet – der har man udviklet et sprog, som følger læseudviklingen, som følger skriveudviklingen. Og når lærerne bruger det sprog, så kan de i langt højere grad være mere præcise omkring, hvor eleven er i sin udvikling. Og også har en viden om, hvor er det, vi skal have dem hen."

Interviewer: Men det at have et fagligt sprog og et kvalificeret fagligt sprog er vel ikke nødvendigvis – altså man kan sige, at det er et vilkår eller hensigtsmæssigt, når man skal evaluere – men, hvis man kigger på måden at evaluere på, så er et fagligt sprog vel ikke tilstrækkeligt?

Anja: *"Nej, men det kan være omdrejningspunktet for en undervisningsdifferentiering, for at du er helt præcis om, her er det her barn i sin udvikling. Og så kan du tilrettelægge en undervisning med udgangspunkt i, hvor det enkelte barn er, fordi du helt præcis ved, hvor det er i udviklingen, og ved, hvor det skal hen. Så det, at du har et præcist fagligt sprog, gør dig mere bevidst om, hvor du skal hen."*

Interviewer: Ja, men det vil sige, at det du egentlig siger, det er, at arbejdet med evaluering på den her måde, som vi gør i de her år her, det skærper den

professionelles, lærerens selvforståelse på eget fag? Altså, det kvalificerer ligesom lærerens undervisning?

Anja: *"Ja, det kvalificerer lærerens undervisning, og det kvalificerer specielt undervisningsdifferentieringen, som jeg mener er omdrejningspunktet for at lave en god undervisning. Det er faktisk, at man tager udgangspunkt i det enkelte barn. Og det, at du bliver sat i nogle situationer, hvor du skal ind og vurdere det enkelte barns udviklingstrin, gør, at du får ... at du også automatisk tilrettelægger din undervisning, så barnet kan udvikle sig på det trin, det er nået til. Så det er en professionalisering af læreren og en udvikling af undervisningsdifferentieringen."* (Anja, 08:33)

Dette uddrag af interviewet med Anja (Anja, 08:33) rummer flere tematiske problemstillinger, som bliver diskuteret af undersøgelsens respondenter, og som jeg i det efterfølgende vil give et nærmere indblik i.

Den første af disse vedrører spørgsmålet om, hvilken betydning evalueringsarbejdet i skolen eventuelt har fået for lærernes fagdidaktiske overvejelser, som de kommer til udtryk i forbindelse med den del af deres undervisning, der omfatter den overordnede planlægning samt den konkrete tilrettelæggelse af den. Denne problemstilling indeholder betragtninger, som respondenterne gør sig i forbindelse med deres overvejelser om udarbejdelsen af fagfaglige mål for deres undervisning, og overvejelserne herom set i relation til deres viden om den måde, elevernes udbytte efterfølgende evalueres på.

Allerede under planlægningen af undervisningsforløb er lærerne bevidste om, at det forventes af dem, at de skal kunne redegøre for effekten, og at kriterierne herfor almindeligvis er elevernes faktuelle udbytte. Der skal med andre ord kunne gennemføres en evaluering, der med udgangspunkt i ekspliciterede undervisnings- og læringsmål samt graden af målopfyldelse dokumenterer kvaliteten af det pågældende undervisningsforløb. Problemet med alt evalueringsarbejde er imidlertid, som Anja nævner, at evaluator ofte forledes til at fokusere på det, der er nemt at måle frem for det, der er det vigtige eller centrale: *"Det er jo et dilemma, fordi man går ind og måler det, der er nemt at måle, i stedet for at måle det, der er vigtigt at måle"* (Anja, 13:43). Derved opstår det paradoks, at lærere ofte må finde en operationel balance mellem en undervisningsplanlægning, der samtidig tilgodeser fagdidaktiske såvel som evalueringsmæssige hensyn. Og dette paradoks forstærkes i takt med, at lærerne oplever, at hensynet til gennem evaluering at kunne dokumentere kvaliteten af et undervisningsforløb overstiger

hensynet til at sikre en undervisning, der først og fremmest er begrundet i alle aspekter ved et fags specifikke indhold og metoder. Anja beskriver dette således:

Anja: "Man er jo presset, [...], det er svært at sætte sig udover. Jeg ved, at mine børn skal måles med den [test, så] jeg vil lære dem til testen" (Anja, 16:10).

'Teaching to the test' på dansk?

Spørgsmålet bliver derfor, om de øgede krav om evaluering af undervisning har betydet, at lærernes fokus i deres planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen har ændret sig? Er der indikationer, der tyder på, at undervisningen tilrettelægges på en måde, så eleverne primært forberedes til at kunne klare sig godt igennem kommende prøver og tests, og at undervisningen gennemføres som en *teaching to the test*, som Anja ovenfor antyder? Selv er hun meget sikker: "Ja, jeg oplever helt klart, at det har en indvirkning på den måde, lærere underviser på" (Anja, 27:14), og direkte adspurgt, om det i den forbindelse ikke er helt forkert at omtale det som en *teaching to the test*, svarer hun: "Det er det i hvert fald ikke, nej!" (Anja, 28:28).

Anja er på ingen måde alene om at fremføre dette synspunkt, idet det deles af hovedparten af undersøgelsens øvrige respondenter. Således fortæller Bodil, at man på Bēta Skole er blevet enige om at supplere de nationale tests med prøver i fagene dansk og matematik, som skal gennemføres efter en overordnet plan. "Og det," siger Bodil, "det synes jeg også stresser mig. Og det gør også, at [...] der går jeg simpelthen ind i de prøver og ser: Jamen, hvad er det, de bliver prøvet i her? – Og så underviser jeg frem efter det" (Bodil, 14:41).

Eva oplever det på samme måde: "[...] og så begynder det jo at blive sådan, at man tænker: Jamen, skal man så undervise, fordi der skal være en test? Så bliver det pludselig målet i sig selv!" (Eva, 04:11), og Eva besvarer selv spørgsmålet ved at sige, at man som lærer vil gøre sig tanker om, hvorledes man kan tilrettelægge sin undervisning på en sådan måde, at eleverne opnår de bedst mulige resultater i sådanne tests: "Jamen, hvad kan vi nu gøre, for at de klarer den test så godt? Det gør man uvilkårligt!" (Eva, 04:27).

Dette synspunkt deles af mange af undersøgelsens respondenter. På den ene side lægger flere kraftig afstand til det pædagogisk forsvarlige i at skulle planlægge og tilrettelægge sin undervisning alene eller i overvejende grad under hensyntagen til kommende evalueringer, men på den anden side føler de også,

at hvis de ikke gør det, er det eleverne, det går ud over, hvis de ikke kan præstere gode testresultater. Samtidig vedkender flere af respondenterne også, at de ikke overfor skoleledelsen, kollegaer eller elevernes forældre har lyst til at fremstå som mindre gode lærere, som det muligvis vil kunne blive billedet af dem, hvis eleverne i deres klasser ikke opnår acceptable resultater i sådanne evalueringer.

"Begrebet 'teaching to test' [...] det bliver da mere og mere almindeligt," siger Jenny. "Og jeg ved nogle naturfagslærere har brugt naturfagsprøven til og sidde og kigge på, hvor det er ... hvad det er, de vil prøve – hvad det er, de går efter" [...] og] "så har de simpelthen øvet deres elever i: Sådan vil I blive spurgt" [...]. Og det tror jeg, man gør ud fra den tanke, at [det] skal i hvert fald ikke hedde [sig], at jeg er en dårlig lærer [...]. Jeg er naiv nok og tror, man gør det ud fra den teori, at man vil hjælpe børnene." (Jenny, 17:33).

Da interviewsamtalen med Oda afholdes (juli 2008), kender hun ikke indholdet i de nationale tests for skolefaget dansk, men hun er overbevist om, at var det tilfældet, ville hun tilrettelægge sin undervisning under hensyntagen hertil:

Oda: *"Altså, hvis jeg kendte testene, hvis jeg helt personligt kendte testene (og det gør jeg ikke), men hvis jeg vidste, det var forholdsord i dansk, så skal jeg i hvert fald love dig for, at de fik forholdsord i dansk, når de skal til den test der. Det er helt sikkert, det er klart. Ja, så klæder jeg dem da på. Ja da, det ville da være fjollet andet." (Oda, 43:02)*

Også Nanna erkender, at hun oplever evalueringerne af elevernes færdigheder som en test af hendes egen undervisning: *"Jeg ville være rigtig nervøs for, hvordan de nu klarede sig, fordi jeg ville sige, det var en refleksion over min dansk-undervisning" (Nanna, 30:21).* Derfor er det også hendes opfattelse, at hun vil rette sin undervisning an på en sådan måde, at det bliver lettere for hendes elever at klare sig i testene: *"Ja, det ville jeg. Jeg er jo ikke dum!" (Nanna, 32:36).*

Det kan umiddelbart se ud som om, at det er evalueringer – i form af de nationale tests – der er styrende for lærernes planlægning og tilrettelæggelse af deres undervisning. Dette er ifølge respondenterne dog ikke den fulde sandhed. Det er ganske vist en udbredt opfattelse, at et kendskab til indholdet i sådanne evalueringer vil kunne få indflydelse på, hvorledes undervisningen skal tilrettelægges, ligesom respondenterne også er nervøse for, at fænomenet *teaching to the test* vil kunne forekomme i den danske grundskole, men interviewundersøgelsen pe-

ger også i andre retninger – hvilket jeg nærmere vil uddybe nedenfor. Alligevel skal det ikke betvivles, at respondenterne reelt er bekymrede for, at de seneste års fokusering på evalueringresultater som et udtryk for kvaliteten af skolens virksomhed, herunder lærernes undervisning, indebærer en risiko for, at der vil kunne ske en 'tilpasning' af undervisningen, så resultatet vil blive, at den i højere grad vil kunne fremstå succesfuld målt med sådanne evalueringers målestokke.

Begrundelserne herfor er ifølge respondenterne flere, og det fremgår allerede af ovenstående, at i hvert fald to forskellige hensyn kan tages i betragtning: Hensynet til eleverne og deres mulighed for at opnå de bedst mulige evalueringresultater (fx Jenny, 17:33), samt hensynet til lærernes omdømme som gode undervisere (fx Nanna, 30:21).

Men også et tredje hensyn omtaler respondenterne, nemlig opmærksomheden på, hvorledes skolerne fremstår i omverdenens vurderinger af dem, hvad enten sådanne kommer til udtryk i deciderede tilfredshedsundersøgelser (fx gennemført i skolernes forældrekrede), som placeringer (*ranking*) i specifikke undersøgelser, eller gennem komparative sammenlignelige oversigter over skolers evaluering præstationer (*benchmarking*).

Flere af undersøgelsens respondenter oplever, at skoleledelserne i disse år føler sig presset af sådanne eksterne vurderinger, og at det følgelig får konsekvenser for blandt andet deres forventninger til udfaldet af de evalueringer, der gennemføres lokalt. Karen sammenfatter dette således: "*Jeg synes, skolelederne har det rigtig hårdt og er meget pressede. Også med hensyn til profilen udad til*" (Karen, 43:44), og Bodil supplerer: "*Det er myndighederne, tror jeg, de [skolelederne] er bange for*" (Bodil, 21:15). Og det, skolelederne ifølge Bodil er bange for, er at fremstå som 'svage' ledere – "*de er nervøse for, at de ikke har fingeren nok på pulsen med, hvad det [er], der sker på min skole*" (Bodil, 19:22) – og dermed, at skolerne som sådan i offentligheden vil kunne signalere uprofessionalisme eller manglende formåenhed med hensyn til at kunne honorere de krav og forventninger, der stilles dem.

Hvilke konsekvenser for lærernes tilgang til og håndtering af evalueringarbejdet en sådan bekymring blandt skoleledere vil kunne få, vender jeg tilbage til i det nedenstående kapitel 3.3.1.6 (*Konsekvenser af etableret evalueringsskulturs*).

Målstyring og individualisering

Det fremgik ovenfor, at de seneste års evalueringstiltag ifølge respondenterne vil kunne medføre, at lærere vil kunne føle sig foranlediget til i et vist omfang at

planlægge og tilrettelægge deres undervisning som en *'teaching to the test'*. I fald dette bliver tilfældet, vil det da være indholdet i evalueringerne, der bliver det styrende for såvel indholdet i undervisningen, som den måde den konkret udføres på. Men lærernes undervisning kan også være begrundet i andre overvejelser, der – groft forenklet – kan spænde fra mere eller mindre ureflekteret vanetænkning til velovervejede, didaktiske beslutninger, der er funderet et fagfagligt overblik og pædagogisk indsigt.

Som et aspekt af interviewundersøgelsen har det således også været et ønske at afdække, hvilke konsekvenser de seneste års evalueringstiltag har fået for lærernes didaktiske refleksioner. Og i forbindelse med denne problemstilling tegner respondenterne et klart billede af, hvorledes de i højere grad inddrager de nationalt beskrevne fagmål eller standarder (fælles mål/trinmål), sammenholdt med de tidligere, og bredere formulerede fagbeskrivelser (ckf'er), i refleksioner om deres undervisning.

Årsagen hertil skyldes ifølge respondenterne den tætte sammenhæng mellem de nationale standarder og de centralt udarbejdede evalueringer i de berørte fag. Conny beskriver dette med sig selv som eksempel:

Conny: "[...] *jeg har altid været et meget systematisk menneske – men altså, når jeg [...] tænker på enkeltdele i mit arbejde, så synes jeg, at det er blevet meget mere systematisk og fokuseret på mål – Fælles mål – meget mere end det var, da vi havde de gamle [ckf'er]*" (Conny, 32:22)

Conny uddyber dette med at sige, at hvor fokus i undervisningen tidligere var rettet mod det, eleverne i de enkelte fag og timer skulle *lave* eller arbejde med, så er fokus i dag meget mere orienteret mod det, eleverne *skal have lært* – samt at udgangspunktet herfor er fagenes fælles mål (Conny, 37:01).

Selvom Conny mener, at en fastsættelse af mål for undervisningen, der tager afsæt i fagenes trinmål og fælles mål, er begrundet i ønsket om at optimere elevernes evalueringspræstationer, så opfatter hun ikke det som et stort problem så længe, de fælles mål er så *"åbne"*, som det efter hendes mening aktuelt er tilfældet. Men hvis der sker en *øget konkretisering* af de fælles mål, og hvis undervisningsmaterialerne tilpasses disse mål, så frygter hun, at det vil reducere lærernes handlefrihed, *"fordi der er en grænse for, hvor meget man kan konkretisere mål og så samtidig give os – hvad skal man sige – lidt frihed"* (Conny, 39:11). Og Conny frygter, at det er den udvikling, der er på vej (Conny, 40:12). Samtidig oplever hun den *øgede fokusering* på en undervisning, der er styret af fælles mål,

som en hindring for en gennemførelse af en undervisningsdifferentieret undervisning, der tager udgangspunkt i de enkelte elevers forudsætninger og behov, hvilket specielt vil resultere i problemer for de i forvejen 'svage' elever:

Conny: *"En af problematikkerne omkring differentiering og det enkelte barn, det er jo, at der er modsætningsforhold mellem [det], at de skal nå [de] fælles mål, og så, at vi skal arbejde med dem individuelt. For godt nok siger jeg ... i matematik, der synes jeg ikke, der er noget, de ikke skal lære, men der er jo nogen, [der] slet ikke kan lære alt det. Prøv at læs Fælles mål for alle deres fag og så tag et barn, som er svagt fagligt og som socialt ikke har noget netværk. Hvorfor stiller vi sådanne nogle mål op for dem? Det er fuldstændig halsløs gerning. Hvad siger vi til sådan nogle børn? Hvad siger vi til et barn der får [karaktererne] 0 – 0 – 0 – 0 – 0? Er det udviklende?" (Conny, 49:30)*

Også David er bekymret for dette dilemma, og ser det som et problem, at folkeskolen skal være rummelig samtidig med, at den skal fokusere stærkt på fagligheden. Han mener også, at det vil efterlade de fagligt set svage elever i en vanskelig situation (David, 34:34). Problemet er, som han ser det, at kravet om, at skolerne gennem evalueringer skal kunne dokumentere elevernes udbytte af undervisningen i forhold til faglige kategorier, får konsekvenser for de undervisningsformer, der tages i anvendelse, hvis faglighed forstås som 'boglighed'. Dette går ikke alene ud over de 'svagere' elever i al almindelighed, men i særlig grad over de drenge, hvis tilgang til læring – som Rita Dunn og Kenneth Dunn ville formulere det – er taktil eller kinæstetisk: *"Jeg synes, jeg har en stor drengegruppe, som ikke er faglige. Altså, de vil hellere ud og arbejde med kroppen, og jeg synes, at som skolen er lige nu, så tilbyder vi jo ikke den gruppe noget"* (David, 31:36).

Det betyder imidlertid ikke, at David ikke ser det som et fremskridt, at lærere i dag er mere opmærksomme på de faglige mål end tidligere. Tværtimod finder han det positivt, at undervisningen – og evalueringen af i hvor høj grad de fastlagte mål er nået – er blevet lagt i *"mere faste rammer"*, *"hvor man tidligere måske bare sagde: "Jamen, vil skal nå et stofområde"* (David, 02:33).

Karen – derimod – oplever ikke, at hendes undervisning tidligere i højere grad end i dag var rettet mod den enkelte elev, og at hun således var mere opmærksom på at præstere en undervisningsdifferentieret undervisning: *"Hvis jeg kigger 10 år tilbage og ser mig selv som lærer, så var jeg slet ikke så bevidst om, hvilken undervisning, jeg gik ind og gav børnene. [...] Jeg synes ikke, jeg tænkte så*

meget på den enkelte elev. Jeg var ikke så bevidst om at ... for eksempel omkring differentiering" (Karen, 04:25).

På samme måde oplever Marianne det, når hun kigger 10 år tilbage: "[Dengang var der] ikke sådan noget fokus på det enkelte barn, hvor man sådan satte mål op. Jeg oplever nok mere tidligere, at min undervisning den ramte sådan mere bredt ud over hele klassen [...]" (Marianne, 18:08).

Målstyring og ændret faglighed

Dette, at lærerne i dag har mere fokus på de fagfaglige mål, som de er formuleret i trinmålene og de fælles mål, end for år tilbage, er Eva enig i. I interviewsamtalen udtrykker hun det således: "Og jeg synes også, at jeg som lærer selv er blevet mere bevidst om de mål, der faktisk er, end jeg var førhen [...], og det tror jeg også, mine kollegaer er" (Eva, 09:08). Tidligere tilrettelagde lærere ifølge Evas deres undervisning med afsæt i deres egne individuelle valg, hvorimod man i dag i højere grad lader sig styre af de faglige mål – "det må jeg indrømme, at det gør vi nok mere – også efter at elevplanerne er kommet – kigger efter målene: Jamen, hvad er det egentlig, de skal kunne nu efter den og den klasse? Og det tror jeg altså ikke, vi gjorde så meget før. Jeg gjorde i hvert fald ikke" (Eva, 09:43).

Petra beskriver tilgangen til sin undervisning med lidt andre ord end Eva, men deler i øvrigt hendes opfattelse. "Jeg tror, at jeg før i tiden ... så tror jeg egentlig, jeg gjorde det mere intuitivt" (Petra, 08:32), fortæller Petra, hvorimod hun i dag er mere opmærksom på at målfastsætte sin undervisning, men også efterfølgende at evaluere den: "Når jeg har et mål, så kan jeg gå tilbage, [...] når jeg har haft forløbet og så sige: 'Nåede jeg egentlig det mål, eller var der ting, jeg ikke nåede, og hvorfor gjorde jeg egentlig ikke det?'" (Petra, 08:55).

Efter Jennys opfattelse har de seneste års evalueringstiltag og den dertil knyttede øgede fokusering på fagenes trinmål og fælles mål, fået indflydelse på den måde, lærerne forstår sit undervisningsfag på (Jenny, 18:21):

Jenny: "Da jeg startede som sproglærer [og] havde de første sproglige eksamener – engelskeksamen – [...] handlede det meget om [elevernes] holdninger og kommunikation og hvad, du kan sige. Nu handler det om, hvor mange grammatiske fejl, hvor mange områder var han inde på, hvor mange fokuserter havde han, hvor godt var han i stand til og analysere [...]? Det er blevet [en] meget mere naturvidenskabelig tænkning, der præger eksamenen, efter min bedste overbevisning" (Jenny, 18:36).

Det er Jennys pointe, at denne tilgang til engelskeksamenerne (Jenny, 18:36) har fået betydning for den måde, hun som lærer opfatter og dermed vægter undervisningen i engelsk, samt at dette konkret afspejler sig i anvendelsen af trinmålene og de fælles mål for engelsk i forbindelse med hendes undervisningsplanlægning og -tilrettelæggelse.

Knapt så fokuseret på de nationalt fastsatte mål i hverdagen er Oda, der ikke lader sin daglige undervisning styre af fagenes trinmål, men derimod satser på, at eleverne når målene indenfor den treårige periode, trinmålene dækker: *"Om jeg får opfyldt trinmålene i september eller først i juni måned, det er jeg fuldstændig ligeglad med – bare jeg på et eller andet tidspunkt rammer dem indenfor det tidsinterval på tre år, hvor jeg har dem [eleverne]"* (Oda, 08:17).

Opsummerende kan det fastslås, at alle interviewundersøgelsens respondenter betoner, at de indenfor det seneste tiår har oplevet, hvorledes den øgede fokusering på systematisk anvendelse af evalueringer – hvor specielt de nationale tests bliver fremhævet – har betydet, at de i langt højere grad end tidligere fastsætter mål for deres undervisning. Samtidig er de også enige om, at de i forbindelse med deres udarbejdelse af sådanne mål bevidst forsøger at tilgodese de centralt fastlagte trinmål og fælles mål for de pågældende undervisningsfag.

Mistillid til lærerprofessionen

Nedenstående længere uddrag af interviewsamtalen med Frida rummer en række yderligere problemstillinger, der knytter sig til spørgsmålet om, hvilke konsekvenser af de seneste års evalueringstiltag Frida og undersøgelsens respondenter i øvrigt oplever, og som sådan danner dette uddrag udgangspunkt for den efterfølgende kategorisering af disse andre konsekvenser. Det skal understreges, at jeg af hensyn til læsbarheden af interviewuddraget har foretaget enkelte, sproglige korrektioner i forhold til den transskriberede tekst (bilag 5).

Interviewer: Har du oplevet, at din undervisning i de 21 år, du har været lærer, har ændret sig i takt med, at evalueringen er blevet sat stærkere og stærkere på dagsordenen? Har du 'rettet ind' i forhold til nye krav, eller har det med evaluering bare været noget, der mere ubevidst har ligget 'i baggrunden'? Hvordan har det haft en betydning for dig som lærer?

Frida: *"Ja, det tror jeg egentlig, det har haft betydning på den måde, at der er kommet langt større fokus på evalueringresultaterne. Det kan godt være, at*

det lyder negativt, men selvom man derved har kunnet holde 'ryggen fri', så har det også medført, at man i virkeligheden ikke tør tage sig så mange friheder længere. Som lærer retter man langt mere ind i forhold til 'Fælles mål' og til det, der forventes af faglighed.

Jeg kunne i hvert fald mærke, da jeg lige kom ud som ung lærer, at der var der utrolig megen frihed for lærerne. Altså, der var mange lærere, der sådan kæmpede for noget, og syntes det var vældigt spændende. På skolen havde vi nogle forskellige projekter, som lærerne selv satte i gang – nogle 'ildsjæleprojekter' – og lærerne var ligeglade med, hvor meget tid, de skulle bruge henne på skolen. De arbejdede – og nogle arbejdede rigtig meget med noget, som de syntes var interessant. Den kultur er helt fuldstændig væk i dag. Den eksisterer simpelthen ikke længere. Og hvis man skal udvikle nogle projekter, så skal der være kontant afregning. Så skal det udføres af nogle, som ledelsen udpeger til det – nogle som de måske anser for at være dygtige eller har lederpotentialer, eller hvad ved jeg – og som de så betaler så og så meget for at gøre det. Desuden er der jo også de projekter, som kommer 'oppefra' – altså fra skolepolitikken, indsatsområderne og sådan – så kommandovejen går helt tydelig oppefra og ned, hvilket har resulteret i, at de fleste lærere er ikke længere brænder for noget som helst. Altså jo, jeg tror, de brænder for deres klasser og for det ansvar, de har overfor børnene, men idémæssigt gør de det ikke. Tidligere var der langt flere, der af sig selv eller i kollegiale netværk kom i tanke om noget, de ville – miljøpolitik for børnene og noget – men alt sådan noget der det findes ikke længere, nej. [...]

Men hvad har vi efterhånden at holde os til, når det kommer til stykket? 'Fælles mål'! Det er det, det står og falder med den dag, du evaluerer – altså, for at du som lærer kan slippe igennem nåleøjet og vise, at du har gjort dit arbejde ordentligt – at du har læst og kan de fælles mål, og at du har givet børnene en faglig undervisning."

Interviewer: Bliver evalueringsarbejdet på den måde så en sikkerhed for læreren?

Frida: "I forhold til de fælles mål? Ikke til så meget. Jeg tror, at lærerne har en frygt for at blive anset for at være dårlige lærere og for ikke at være faglige nok, fordi at der ligger ... altså, vi kan godt lugte, at vi har haft et professionsfald – altså anseelsesmæssigt – og vi kan også godt fornemme, at der måske er nogen, der synes ikke, at vi er dygtige længere. Lærerne er ikke dygtige længere."

Interviewer: Og de "nogen" – det er forældrene?

Frida: "Ja, ja og politikkerne."

Interviewer: Og politikkerne?

Frida: "Politikkerne. Vi har jo fået vist, at vi ikke var dygtige nok i PISA, ikke? Så er der blevet gjort en gevaldig indsats omkring læsning og andet, som vi har fået dokumentation for, at vi ikke er dygtige nok til, så derfor så tror jeg faktisk, at vi er utrolig bange for ikke at være dygtige nok. Derfor sidder vi – hvis vi skal evaluere – og retter blikket mod 'Fælles mål'. [...]. Jeg tror, vi gør et stort arbejde ud af og fremvise, at vi kan ... vi kan dokumentere ..."

Interviewer: Så det er mere det, det handler om: At man laver sit arbejde godt nok?

Frida: "Ja, det tror jeg. Ja, helt klart." (Frida, 31:41)

I forlængelse af dette interviewuddrag, vil jeg fremhæve de implikationer, arbejdet med evaluering igennem de seneste år har fået for den måde, respondenterne oplever deres virke som lærere på, samt deres beskrivelse af den politisk institutionelle kontekst, som at deres vilkår i forbindelse hermed er indlejret i.

Frida fortæller, at hun har en oplevelse af, at læreres anseelse i omverdenens øjne er blevet reduceret, ligesom hendes fornemmelse er, at der eksisterer den opfattelse, at kvaliteten af lærernes undervisning set i forhold til tidligere ikke er tilfredsstillende. "Lærerne er ikke dygtige længere" (Frida, 31:41), siger hun og henviser til PISA-undersøgelsernes resultater som et eksempel på en dokumentation af – ikke at elevernes faktuelle færdigheder er uacceptable, men derimod at lærernes undervisning er utilstrækkelig: "Vi var ikke dygtige nok i PISA" (Frida, 31:41). Løsningen af dette problem er dokumentation. Lærerne skal gennem anvendelse af evalueringer, der måler elevernes udbytte af den undervisning, de modtager, godtgøre, "at du [som lærer] har gjort dit arbejde ordentligt – at du har læst og kan de fælles mål, og at du har givet børnene en faglig undervisning" (Frida, 31:41).

Det centrale i Fridas argumentationskæde er, at den egentlige bevæggrund for de seneste års centralt besluttede evalueringstiltag skyldes en grundlæggende mistillid til kvaliteten af lærerne professionsudøvelse (deres undervisning). Belægget herfor kan aflæses i internationale undersøgelser (fx PISA), hvoraf det fremgår, at undervisningens outcome (i form af elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder) ikke er samfundsmæssigt acceptabelt. Det er således ifølge Frida politisk legitimt at gennemføre en kontrol af lærernes arbejde, hvilket sker med

anvendelse af nationale evalueringer (tests), som gennem kortlægning af elevernes formåenhed (set i forhold til nationale standarder), offentliggøres og sammenlignes (benchmarking).

Frida er ikke alene om at opfatte årsagen til kravene om evaluering og dokumentation som et udtryk til en sådan kritik af lærernes professionalisme i forbindelse med håndteringen af deres undervisning. Eva formulerer det på denne måde: *"Jeg kan virkelig ikke lide ordet dokumentation,"* og på spørgsmålet om, hvorfor hun ikke kan det, svarer hun: *"Nej, det tænder et eller andet negativt i mig. Dokumentation – som om nogen betvivler, at jeg gør mit arbejde."* (Eva, 37:36).

Anja har den samme mistanke: *"Så tror jeg også, at der ligger en mistillid til, at tingene bliver gjort godt nok [...]"* (Anja, 25:42). Derfor tror hun, at et baggrunden for de seneste års politisk besluttede evalueringstiltag hænger sammen med et ønske om at ændre denne situation, og at evalueringerne derved også tjener det formål at kunne kontrollere lærernes arbejde: *"Jamen, jeg tror bestemt, der ligger et kontrolaspekt. Det er jeg slet ikke i tvivl om"* (Anja, 32:20). Også Petra oplever, at der er tale om et politisk ønske om at kontrollere lærerne: *"Der er noget kontrol over det, synes jeg. [...] Ja, det tror jeg. Altså, jeg føler lidt, at man skal kontrolleres"* (Petra, 12:40). På samme linje er Conny, der fortæller, at evalueringerne efter hendes mening har til formål at give politikerne indsigt i kvaliteten af lærernes arbejde: *"De skal lige være sikker på, om vi nu også har lavet vores arbejde ordentligt. Og det mener de så, de kan læse i de tal [som evalueringresultaterne er beskrevet ved hjælp af]"* (Conny, 29:48).

Denne udbredte følelse af, at der fra politisk side eksisterer en generel mistillid til kvaliteten af lærernes arbejde, har ifølge respondenterne ikke alene fået konsekvenser for lærernes trivsel og arbejdsglæde, men også for selve deres tilgang til deres professionsudøvelse. Lambda Skole er således et eksempel på en skole, hvor lærere er bukket under for det forventningspres (og tidspres), som de har oplevet i hverdagen. Oda fortæller, at hun har *"haft nogle kollegaer her på vores skole, som brændte sammen. Unge kollegaer – de unge – har haft svært ved at kapere det her også"* (Oda, 29:41).

Lærerne føler, at offentlighedens manglende respekt for deres virke har bragt dem i en udsat situation og professionelt set presset dem i defensiven. Hvor flere af respondenterne tidligere oplevede, at deres arbejdsliv var præget af innovativ spontanitet, idérigdom og mangfoldighed, er deres billede af det i dag, at det bevæger sig i en retning, de ikke bryder sig om. *"Vi begyndte at nærme os en egentlig meget, meget dynamisk folkeskole. Det har det her bremset"* (Oda, 28:29).

Arbejdsglæden er under pres, og flere respondenter oplever, hvordan de i højere grad i dag tenderer at fungere som reaktive, tilpassede lønarbejdere, hvis primære opgave det er at efterleve skiftende, udefra kommende og i detaljer beskrevne arbejdsopgaver. Man passer i højere grad end tidligt sig selv, koncentrerer sig om eget arbejde og deler kun erfaringer og viden med kollegaer i det omfang, det umiddelbart er nødvendigt eller bliver pålagt af skoleledelsen.

Om sidstnævnte fortæller Hedvig: *"[...] hvor vi i 90'erne diskuterede på lærerværelset og havde mange pædagogisk rådsmøder, hvor der var lagt emner op til debat – det gør man ikke mere. Nu mødes man om ét punkt og dét punkt, det er der en helt klar, fast dagsorden for, og alt det der fluffy snak om, hvordan det lige går, og hvad laver Jensen, og hvad laver Olsen – næh, det er ikke længere noget, der er på dagsordenen. Det har vi ikke tid til."* (Hedvig, 22:06). Eller som Conny udtrykker det: *"'Hverdagen' – den kommer jo ind [...] og spænder lidt ben for alt det her samarbejde, ikke også?"* (Conny, 42:31).

Positive effekter

På den anden side fremfører flere af respondenterne også, at arbejdet med evaluering – inklusiv målfastsættelsen af undervisningen i henhold til fagenes trinmål og fælles mål – har betydet en øget selvsikkerhed eller tryghed specielt i forbindelse med deres dialog med de enkelte elever og deres forældre om elevernes aktuelle, faktuelle kundskaber og om udviklingen af disse over tid, idet lærerne nu kan fremlægge 'objektive' standpunktsvurderinger af disse i form af diverse testresultater.

"Faktisk så synes jeg, det er blevet meget nemmere og snakke med forældre om evalueringen," fortæller Hedvig. *"Det er blevet meget nemmere og snakke med dem om, hvad deres børn enten bare tonser skidegodt af sted med, eller hvad de skal have hjælp til – eller hvor forældrene kan støtte hende, og hvor vi kan støtte hende – i stedet for, at det er den der: 'Jamen, det går!'"* (Hedvig, 18:40).

Også Karen ser positive sider ved de seneste års evalueringskrav: *"Jeg kan godt se alle ulemperne ved det også, men for mit arbejde og for min hverdag, der synes jeg faktisk, jeg er blevet styrket som lærer. Og det handler om, at jeg synes, jeg er blevet meget bedre til at se barnet i dets nuværende situation [...]"* (Karen, 01:56). I denne sammenhæng tænker hun specielt på sin relation til de enkelte elever og til samarbejdet med de pågældendes forældre, hvilket er repræsentativt for en stor del af undersøgelsens respondenter: *"Jeg synes, at jeg*

kan fortælle jer [forældrene], hvordan jeres barn kan komme videre – eller hvordan du [eleven] kan komme videre, eller hvordan du kan blive udfordret” (Karen, 02:18).

Dansk folkeskole under forandring

Flere af undersøgelsens respondenter ser det som en konsekvens af de seneste års evalueringstiltag, at der med den megen fokusering på evaluering og den deraf øgede anvendelse af tests, hvis evalueringskriterier er nationale standarder for undervisningen i de enkelte skolefag (trinmål og fælles mål), at den danske folkeskole er under forandring. Sammenfattende kan den udvikling, som respondenterne oplever eller fornemmer, beskrives som en bevægelse bort fra en uddannelsespolitik, der er funderet på den pædagogiske tradition, at beslutninger om såvel indholdet af som formen for de specifikke undervisningsforløb varetages af professionelle lærere, hvis professionalisme er begrundet og legitimeret i deres didaktiske kompetencer. En sådan kontinentaleuropæisk, didaktisk skoletradition, som der her er tale om, mener flere af respondenterne er ved at blive erstattet af en uddannelsespolitik, der snarere peger i retning af en pædagogisk tradition, hvor beslutningsprocesser i forbindelse med lærernes undervisning søges kontrolleret fra centralt hold gennem detaljerede læseplaner (curricula), der indeholder bestemmelser for, hvad lærerne skal undervise i, hvilke mål de skal opfylde, samt hvorledes de gennem evalueringer skal kunne dokumentere, at dette er sket.

Der er da også respondenter, der mener, at der er danske politikere, der i disse år i al for høj grad lader sig inspirere af den angelsaksiske, curriculumbaserede skoletradition. Således fortæller Ingrid, at hun i England har oplevet, hvorledes lærerne må følge udefra kommende undervisningsprogrammer, hvorved deres undervisning set i forhold til den danske, *”var meget mere sådan mekanisk og systematisk, hvor de [lærerne] på det tidspunkt i alle klasser om onsdagen, så kørte de det program [...], og så kunne de alle sammen mål på og følge med. Hvad var der så sket [...]”* (Ingrid, 13:49). Når Ingrid nævner dette eksempel, skyldes det, at hun opfatter det som en virkeliggørelse af den forskel, der ligger til grund for den danske og den engelske opfattelse af, hvilket samfundsmæssigt formål grundskolen har: *”For selvfølgelig, skolesystemet er helt anderledes [i England sammenlignet med Danmark]. [...] de holder meget fast i i England, at det er uddannelse, hvor jeg synes, at vores skole skal holde mere fast i, at ... at vi måske har sådan et lidt mere bredere syn på mennesker, ikke også?”* (Ingrid,

14:56) foreslår hun og tilføjer, at hun mener at skolens opgave fortsat må være at give eleverne en *"uddannelse for livet – det er ikke for erhvervslivet. Det synes jeg, det er vigtigt at holde fast i, at man som lærer er med til og danne og skabe nogle børn og gøre dem til nogle mennesker [...]* (Ingrid, 15:31).

Denne understregning af grundskolens hovedopgave som *dannelse* i modsætning til *uddannelse*, som Ingrid her dels sondrer mellem, dels prioriterer som den centrale (Ingrid, 15:31), finder tilslutning blandt hovedparten af undersøgelsens respondenter. Og selv om ikke alle udtrykker dette så eksplicit, som Ingrid gør det, giver mange af respondenterne udtryk for, at den øgede fokusering på evaluering medfører et reduceret fokus på folkeskolens dannelsesopgave, fordi evalueringernes måling af elevernes fagfaglige, faktuelle færdigheder retter skolens (kommunalpolitikere, skoleledelserne, lærerne, eleverne og elevernes forældre) opmærksomhed andetsteds hen. Dette ændrede fokus på skolens opgave, bekymrer respondenterne. De oplever, at folkeskolen i disse år er under forandring, og at det – med henvisning til blandt andet Grundtvig og Kold – dybest set er den danske folkeskoletradition, der er på spil.

Det betyder imidlertid ikke, at respondenterne ikke ønsker, at der skal ske en udvikling i og med grundskolen – tværtimod. Karen udtrykker det dilemma, hun holdningsmæssigt oplever i denne forbindelse at befinde sig i, på en måde, der er repræsentativ for en stor del af undersøgelsens øvrige respondenter: På den ene side oplever hun *"meget"*, at folkeskolen er under forandring (Karen, 43:43), og accepterer også, at en sådan forandringsproces er nødvendig, og at lærerne bør medvirke i den, fordi *"[det] nytter heller ikke noget, vi gemmer os inde bag skolens fire vægge og læner os tilbage og siger: 'Jamen, det her det vil vi ikke være med til'"* (Karen, 45:09). På den anden side mener hun også, at vi skal være stolte over den danske folkeskoletradition (Karen, 44:32), men bliver usikker på, hvorvidt det er den, der er under pres: *"Nej. Jeg vælger og sige 'nej', men jeg er ikke sikker"* (Karen, 44:42).

En sådan tvivl om, hvad det er, der i disse år sker med den danske folkeskole, er udtalt blandt undersøgelsens respondenter. Samtidig med, at de oplever store forandringer, som de gerne vil være aktører i, er mange usikre på i hvilken retning skolen bevæger sig. Er der tale om en modernisering af den folkeskole, de kender, eller er det, der sker, udtryk for et opgør med denne skole? Er mottoet *'vi lærer for livet'* – som indgår i Dansk Lærerforenings logo – ved at blive erstattet med mottoet *'vi lærer for erhvervslivet'*? Afspejler den nuværende uddannelsespolitik et ønske om at omdanne den danske folkeskole fra at være en dannelsesinstitution til at blive en uddannelsesinstitution? Det er sådanne spørgsmål lærer-

ne søger svar på, samtidig med at de føler, at de som professionelle er blevet koblet af udviklingen. De oplever, at ingen længere reelt ønsker at gøre brug af deres professionelle indsigt i og erfaringer fra den folkeskole, som de nærer stor veneration for. De sidder tilbage med en frustreret oplevelse af at være sat udenfor døren!

De seneste års evalueringstiltag har fremmet denne følelse af afmagt. Ganske vist er evalueringer nu og da fra politisk side blevet introduceret som en hjælp til lærerne, hvilket respondenterne generelt er usikre på er den egentlige begrundelse. *"Ja, men sådan føles det ikke"*, siger Lydia (Lydia, 18:37), hvilket Ingrid er enig i: *"Det er ikke altid, vi sådan helt kan se en pointe med det i vores arbejde. Man føler det nok ofte som om, at det bare er sådan et spørgsmål om og kunne måle og veje børnene, men ikke rigtigt et spørgsmål om, at vi får et redskab"* (Ingrid, 01:45).

Interviewundersøgelsen viser således, at de centralt initierede evalueringstiltag foruden de øvrige nævnte konsekvenser har medført, at skolens lærere i stigende grad oplever en usikkerhed i forbindelse med deres professionsudøvelse. De er enkelt sagt usikre på, hvad det er for en skole, politikerne ønsker, at de skal virke i, og dermed hvad deres opgave som lærer vil blive fremover.

Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering: En oversigt

Interviewundersøgelsen giver belæg for, at jeg nedenfor kan fremlægge en række konsekvenser af de seneste års øgede anvendelse af evaluering, som de opleves og forventes af respondenterne. Desuden sammenfattes disse i kort form i figur 13.

Respondenterne oplever, at de seneste års krav om anvendelsen af diverse evalueringer (primært i form af tests), der med udgangspunkt i skolefagenes trinmål og fælles mål har elevernes faktuelle kundskabs- og færdighedsniveauer som evalueringskriterium, har medvirket til, at de har udviklet en mere eksplicit, bevidst forståelse af deres didaktiske overvejelser. De har så at sige fået *'sat ord på'* deres arbejde. Lærerne oplever, at de gennem arbejdet med at fastsætte mål for deres undervisning og gennemføre evalueringer (målopfyldelsesevalueringer) i højere grad end tidligere er blevet i stand til at redegøre for såvel deres intentioner med deres arbejde, som med resultaterne af det. Respondenterne er enige om, at de finder, at dette er en positiv følge af de seneste års evalueringstiltag.

Hovedparten af respondenterne er af den opfattelse, at evalueringernes genstandsfelt (evaluand) – dvs. elevernes faktuelle kundskaber indenfor specifikke

fagområder – tenderer at fokusere undervisningen mod netop disse genstandsfelter. Derved rummer de centralt initierede evalueringer en latent risiko for, at lærerne tilpasser deres undervisning på de pågældende evalueringer, hvorved undervisningen får karakter af *teaching to the test*. Flere af respondenterne vedkender sig, at de af hensyn til eleverne eller til deres eget eller skolens omdømme allerede i dag (eller sandsynligvis fremover vil), hvis/når det er muligt, tilrettelægge undervisningen således, at evalueringresultaterne optimeres.

Det er generelt respondenternes opfattelse, at det ikke alene er skolens lærere, der oplever et ydre pres for at kunne præstere ønskværdige evalueringresultater, det er også situationen for skolelederne. Baggrunden for denne opfattelse er, at kvaliteten af skolens samlede virksomhed – og herunder således også den enkelte lærers undervisning – i stigende omfang vurderes med udgangspunkt i diverse evalueringresultater.

Flere af respondenterne oplever, at der i kølvandet på den øgede anvendelse af evalueringer, der har karakter af målopfyldelsesevaluering, opstår en række problemer i forbindelse med andre hensyn, som lærerne skal tage i forbindelse med deres undervisning. Således opfatter flere af respondenterne det som et problem at kunne tilrettelægge og gennemføre en undervisningsdifferentieret undervisning, hvor udgangspunktet er den enkelte elevs kompetencer og potentialer, samtidig med, at eleverne gennem evalueringer skal kunne præstere samme færdighedsniveauer. Risikoen for, at fagligt set svage elever så at sige 'tabes' i en sådan situation, er ifølge flere af respondenterne overhængende.

Undersøgelsen giver et entydigt billede af en lærerstand, der oplever et markant tab af professionel respekt og anseelse. Flere af respondenterne mener således, at de seneste års evalueringstiltag netop er foranlediget af den opfattelse, at kvaliteten af lærernes professionsudøvelse ikke er acceptabel – at de ikke er dygtige nok. Flere af respondenterne formoder, at politikerne finder legitimiteten for dette synspunkt i diverse internationale, komparative undersøgelser om elevpræstationer. Evalueringstiltagene opleves derfor som et redskab til myndighedernes kontrol af lærerne – snarere end som et pædagogisk redskab for lærerne. Denne situation afstedkommer en vis afmagtsfølelse blandt lærere, og flere af respondenterne oplever, at det hos et stigende antal kollegaer giver sig udtryk i reduceret arbejdsglæde, innovativ spontanitet og kreativitet.

Endelig har de seneste års evalueringstiltag for flere af respondenterne givet anledning til, at de er blevet usikre på, hvorvidt disse tiltag blot er det synlige tegn på en mere radikal forandring af den danske folkeskole, hvor den underliggende dagsorden er at bevæge grundskolen i retning af en angelsaksisk-inspireret cur-

riculum-tradition til fordel for den didaktiske skoletradition, der hidtil har kendetegnet dansk uddannelsespolitik på dette område. Flere af respondenterne fornemmer en sådan bevægelse i denne retning, og selv om hovedparten af dem udtrykker stor bekymring, hvis det viser sig, at denne fornemmelse er korrekt, så afviser de på ingen måde generelt at medvirke i den løbende modernisering af skolen. Respondenterne mener, at de som lærere i kraft af deres professionelle kompetencer, har forudsætninger for at kunne deltage i den kontinuerlige udvikling af grundskolen, men oplever samtidig, at de seneste års centrale styring af skolen ved hjælp af nationale standarder (trinmål og fælles mål) og evalueringer har betydet, at de er blevet udelukket for at kunne bidrage til denne udvikling.

Figur 13. **Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering**

Respondenterne er enige om	Hovedparten af respondenterne mener	Et mindretal af respondenterne mener
<p>at den øgede anvendelse af evaluering har medført, at lærere har fået kvalificeret deres arbejde med at sætte mål for deres undervisning</p> <p>at den øgede anvendelse af evaluering lægger et stort præstationspres på lærerne</p> <p>at den øgede anvendelse af evaluering er udtryk for en manglende tillid til lærernes professionalisme, og at evalueringerne derfor fungerer som et kontrolredskab for myndighederne – hvilket blandt lærere resulterer i en reduceret arbejdsglæde og innovativ kreativitet og spontanitet i arbejdet</p>	<p>at den øgede anvendelse af evaluering i form af tests indebærer en risiko for, at undervisningen får karakter af en <i>teaching to the test</i>, hvorved væsentlig elementer i den fagfaglige undervisning nedtones</p> <p>at den øgede anvendelse af evaluering lægger et stort profilerings- og præstationspres på skolelederne</p> <p>at den øgede anvendelse af evaluering i form af målopfyldelsesevalueringer giver problemer for at kunne gennemføre en undervisningsdifferentieret undervisning, hvorved fagligt svage elever risikerer at få problemer</p> <p>at den øgede anvendelse af evaluering risikerer at reducere omfanget af lærernes kollegiale samarbejde</p> <p>at den øgede anvendelse af evaluering er udtryk for en generel forandring af den danske folkeskole i en retning, som er uklar for lærerne – og at dette afstedkommer en utryghed i lærerkredse</p>	<p>at den øgede anvendelse af evaluering i form af målopfyldelsesevalueringer giver problemer for at kunne gennemføre en undervisning, der tilgodeser elever (ofte drenge), der har en 'praktisk, fysisk' tilgang til læring</p>

Summen af denne situation er – som flere af undersøgelsens respondenter beskriver – at der blandt lærere hersker en vis usikkerhed med hensyn til, hvad det

er for en 'type' folkeskole, de skal forberede sig til fremover at udføre deres arbejde i.

Norske lærersynspunkter

De seneste års vurderingstiltag på grundskoleområdet kan ifølge flere af case-studiets respondenter betragtes som en direkte samfundsmæssig reaktion på den megen opmærksomhed, som norske elevers medvirken i internationale undersøgelser (fx TIMMS- og PISA-undersøgelserne), har fået i de norske medier.

Ragnhild mener således, at resultaterne af disse undersøgelser har efterladt det indtryk i offentligheden, at kvaliteten af grundskolens arbejde ikke er tilfredsstillende: *"Jeg synes, alt vi gjør er dårlig. [...] vi får jo alltid beskjed i avisene eller media om, at vi ... om at det står så og så dårlig til med norske elever. [...] Så det tror jeg nok er hovedgrunnen, sant"* (Ragnhild, 24:03). Denne oppfattelse deles af blandt andre Turid, der likeledes tror, at grunden til, at de norske politikere har været interessert i at indføre *vurderingssystemer* mv., skyldes, at norske elever har scoret dårligt i internationale undersøgelser, og at politikerne i konsekvens heraf har vurderet, at arbeidet med vurdering er en måte at hæve elevenes kompetencer på (Turid, 21:43).

Derimod er lærerne delte på spørsmålet om, hvorvidt der også er tale om et øget vurderingskrav fra forældreside. Der er Ragnhilds oppfattelser, at de udefra kommende krav om en intensivering af vurderingsarbeidet i skolen ikke stammer fra elevenes forældre, fordi forældrene ikke synes særlig optaget af de pågående undersøgelser. *"De er litt mer opptatt av akkurat hvordan det står til med deres barn."* Nej, det er *"politikere og sånt, som har satt trykket på"* (Ragnhild, 24:36). *"Trivsel er nok det, som foreldrene ville gå på. Hvis det ikke var trivsel på skolen, hvis ikke de tingene der var på plass"* (Ragnhild, 24:57).

Denne vurdering deles imidlertid ikke af casestudiets øvrige respondenter. For eksempel betoner Turid, at hun har den oppfattelse, at det netop er et krav for elevenes forældre, at skolen bliver i stand til at kunne dokumentere kvaliteten af undervisningen, og at dette bør ske med anvendelse af *vurderinger* (Turid, 14:54). Solveig er enig heri (Turid, 26:56), bl.a. fordi hun i modsætning til Ragnhild er overbevist om, at forældrene i højere grad fokuserer på elevenes kundskaber end på deres sociale forhold (Solveig, 29:11). Men Solveig går desuden et skridt videre, end de øvrige lærere i undersøgelsen, idet hun også mener, at styrkelsen af vurderingsarbeidet dybest set samtidig afspejler et lærerønske. Det er ikke alene politikere og forældre, der føler sig frustrerede og presset over

PISA-undersøgelseernes resultater, fortæller hun, det er også tilfældet for skolens lærere: *"Ja, det bliver en bølge, som slår innover oss, absolutt"* (Solveig, 30:54).

Denne opfattelse af de internationale undersøgelses betydning for de seneste års politisk initierede vurderingstiltag deler de norske lærere med deres danske kollegaer. Men særligt på et område afdækker casestudiet en markant forskel mellem de to lærergruppers opfattelser, og det angår holdninger til selve implementeringen af tiltagene, dvs. arbejdet med vurdering/evaluering. Hvor de danske læreres umiddelbare tilgang til evalueringsproblematikken generelt er præget af varierende grader af mistillid til evalueringernes positive potentialer, viser casestudiet en anderledes positiv tilgang til vurderingsarbejdet fra de norske læreres side.

Lærerne er enige om, at vurderingsarbejdet i dag er blevet mere *systematisk*, end det tidligere var (fx Solveig, 38:52 og Turid, 07:19), men også at norske lærere generelt er positive over for netop denne systematik i vurderingsarbejdet (fx Ragnhild, 27:13), som efter flere af respondenternes opfattelse indenfor de seneste år er blevet et integreret aspekt ved det professionelle lærerarbejde (Ragnhild, 35:40).

Ulrikke mener, at det reelt er gennem arbejdet med *vurdering*, fastsættelse af mål osv., at lærernes fagdidaktiske kompetencer udvikles (Ulrikke, 37:42), hvilket suppleres af William, der oplever, at lærerne på Rån Skole i dag er fagligt dygtigere, og at de er blevet mere professionelle i deres arbejde med at *vurdere*, end det tidligere var tilfældet, dvs. før det målrettede arbejde med vurdering blev påbegyndt på skolen (William, 17:43). Faktisk er William af den opfattelse, at lærerne i dag er *"blitt faglig mye mer bevisste,"* end de var, før det systematiske vurderingsarbejde blev udbredt blandt skolens lærere (William, 09:27). Dette synspunkt understøttes af Ragnhild, selv om hun ikke er ansat ved samme skole:

Ragnhild: *"[...] vi blir hvertfall mer bevisst på, hva er det nå, vi må legge vekt på, når vi underviser, sant. Hva må jeg få med, hva må jeg passe på at de [eleverne] får spurt om, altså sånne ting, sant. Slik at den testen, du lager til, står i forhold til det, du har satte som vurderingskriterier, og at du vet, hva det som kreves for, at du skal få høy måloppnåelse eller lav."* (Ragnhild, 15:05)

Også Turid tror, som sagt, at det systematiske vurderingsarbejde generelt har haft en positiv betydning for kvaliteten af lærerarbejdet. Lærerne er blevet meget mere bevidste om, hvad de arbejder med (*"mer retningsbevisst"*), hvilket bl.a. har

haft den betydning for eleverne, at det er blevet lettere for dem at forstå, hvordan de skal arbejde for at opnå en højere *måloppnåelse* (Turid, 07:29). Dette hænger sammen med, at lærerne generelt er blevet dygtigere til overfor eleverne at beskrive, hvad der skal til, før de kan nå de opstillede mål, idet de kan forklare, hvad der udløser *lav måloppnåelse*, en *middels måloppnåelse* og en *høj måloppnåelse*, hvorved eleverne bliver mere bevidste om, hvad de faktisk bliver vurderet i (Turid, 05:39). Sammenkobles dette med det forhold, at lærerne i dag – i modsætning til tidligere, hvor man var mere 'privatpraktiserende' – er begyndt at dele viden og erfaringer ("*delt kunnskap*"), er der skabt forudsætninger for, at der kan etableres større overensstemmelse mellem de forskellige læreres vurderinger, hvilket igen har øget elevernes tryghed, fordi de derved oplever, at deres individuelle kompetencer bliver retfærdigt vurderet (Turid, 07:29).

Konkret har det systematiske arbejde med vurderinger betydet for Turid, at hun selv har fået en større forståelse for fagenes mål (Turid, 17:40), og dermed også en grundlæggende større forståelse for de fag, hun underviser i (Turid, 17:48). Det betyder imidlertid ikke, at hun samtidig vil hævde, at hun er blevet en dygtigere lærer. Hun mener selv, at en måde at afgøre dette vil kunne ske ved at undersøge, om resultaterne af de vurderinger af elevernes færdigheder, som hun anvender, giver stadig bedre resultater (Turid, 17:50).

Tilsvarende konsekvensbeskrivelser af vurderingsarbejdet kan findes blandt andre af respondenterne, selv om fx Solveig oplever, at hun endnu 'blot' er på vej. Direkte adspurgt, om hun føler, at hun kan bruge vurderingsarbejdet og resultaterne af det til at kvalificere sin egen undervisning, svarer hun: "*Det er det, jeg håper og tror, men jeg tenker det som et langsiktig arbeid.*" [...] "*Jeg tror nok, at jeg utvikler meg gjennom den vurderingen, ja*" (Solveig, 14:56).

Casestudiets resultater efterlader det klare indtryk, at årsagen til de norske læreres generelt positive tilgang til de seneste års vurderingstiltag kan forklares ved, at de ikke som de danske lærere opfatter tiltagene som udtryk for en udefra kommende kritik af deres professionelle virke som lærere (fx Turid, 22:26). Samtidig giver lærerne udtryk for, at vurderingerne ikke skal fungere som en bedømmelse af kvaliteten af grundskolens virksomhed og dermed af deres undervisning (som tilfældet er det for flere af de danske lærere), men alene som et internt redskab, der kan medvirke til at kvalificere deres arbejde med at fremme elevernes kompetenceudvikling (fx Solveig, 13:09). Vurderingsarbejdet orienterer sig således ikke eksplicit mod selve lærerarbejdet, men har det primære og udtalte formål at belyse elevernes kundskaber, færdigheder, kompetencer og potentialer.

Dette betyder imidlertid ikke, at respondenterne ikke mener, at vurderingsarbejdet giver eller formodes at kunne give afledte konsekvenser for såvel vilkårene som for deres praktiske udførelse af lærerarbejdet. Tværtimod er lærerne opmærksomme på dette forhold, og i undersøgelsen fremkommer de da også med flere eksempler, der belyser dette. Hovedparten af disse betragter lærerne som eksempler på positive effekter, medens øvrige eksempler afspejler, at lærerne også kan have en vis usikkerhed med hensyn til hvilke langsigtede konsekvenser, de pågældende, tænkte scenarier kan tilskrives af få.

Selv om lærerne tilkendegiver, at det altid har været en integreret del af deres undervisning at anvende vurderinger i forbindelse med deres rådgivning af eleverne og den fortløbende justering af deres undervisning (Ragnhild, 04:53), betoner alle lærerne, at de seneste års vurderingstiltag har medført, at vurderingsarbejdet er blevet mere systematisk end tidligere. Og dette forhold oplever alle som en positiv konsekvens af tiltagene, fordi det har skærpet lærernes opmærksomhed på fagenes mål og indhold.

Det er således Turids opfattelse, at lærerne ikke tidligere har haft samme grad af fokus på elevernes (lærings-) mål, som tilfældet er i dag (Turid, 06:33). Efter hendes opfattelse var det for år tilbage mere almindeligt, at lærerne efter afslutning af fx et elevarbejde skrev en vurdering til eleven, der bar præg af at være et subjektivt udtryk for den enkelte lærers individuelle opfattelse. Denne praksis betød, at eleverne ikke fik klarhed over, hvad der forventedes af dem, og ikke blev nærmere orienteret om, hvorledes de kunne forbedre deres arbejde inden den næste vurdering (Turid, 06:35).

Ikke alene på Rån Skole, som Vilde henviser til (Vilde, 06:24), er lærerne blevet mere opmærksomme på de mål, de arbejder efter, og hvad der forventes af dem som undervisere. Det er også situationen for lærerne på de øvrige skoler, der er 'repræsenteret' i casestudiet. Selv om lærerne på Frøya Skole efter Solveigs opfattelse ikke tænker på det til hverdag, har de nationalt beskrevne *vurderingssystemer* givetvis fået betydning for den måde, som den enkelte lærer tilrettelægger sin undervisning på. I hvert fald, når de skal forberede sig til nogle specielle prøver, mener hun (Solveig, 34:00). Hun tror, at lærere reelt forsøger at tilrettelægge den således, at eleverne i højere grad får mulighed for at kunne leve op til kravene i de nationale prøver (Solveig, 32:22).

Turid fokuserer anderledes end Solveig, idet hun ikke mener, at det så meget er selve undervisningen, der har ændret sig, men i højere grad den måde, lærerne præsenterer eleverne for, hvad der er vigtigt for dem at lære – set i forhold til

de karakterer, der vil blive givet dem (Turid, 16:38). Baggrunden herfor er, at lærerne i dag arbejder med udarbejdelsen af indikatorer eller *kjennetegn*, som er de kriterier i forhold til hvilke den løbende vurdering, *undervisvurderingen*, sker på, og som er grundlaget for vurderingen af graden af elevernes *målopnåelse*.

Men udarbejdelsen af sådanne *kjennetegn* har desuden den effekt, at det bliver lettere for lærere at undervise i et fag, det ikke er uddannet i, mener Ulrikke. For netop fordi dette arbejde sker i samarbejde med fagkollegaer, erhverver lærerne sig et større kendskab til fagene, end hvis opgaven havde været overladt til den enkelte. Det er altså ikke på grund af læreruddannelsen, fastslår Ulrikke, at lærerne har forudsætninger for at kunne håndtere denne opgave, men den omstændighed, at det sker i samarbejde med kollegaer (Ulrikke, 36:04).

Et af hverdagens konkrete udtryk for læreres øgede fokus på fagenes mål mv., giver Vilde med henvisning til sine kollegaer på skolen et eksempel på: Det er hendes indtryk, at lærerne er begyndt at forholde sig til brugen af fx lærebøger på en ny måde. Hvor lærere tidligere først og fremmest var interesserede i at undersøge sådanne bøger og med udgangspunkt i disse afgøre, hvad de skulle undervise i, fastlægger de i dag først målene for den kommende undervisning, før de bestemmer, hvad der skal undervises i, og dermed, hvorledes de ønsker at anvende de enkelte undervisningsmaterialer (Vilde, 09:37).

Hvor hovedparten af lærerne i den danske interviewundersøgelse gav udtryk for, at de så det som en sandsynlig konsekvens af de seneste års evalueringstiltag i Danmark, at lærere vil blive ansporet til at tilrettelægge deres undervisning som en *'teaching to the test'*, så er de norske lærere mindre bekymrede for en sådan udvikling. Det betyder dog ikke, at enkelte ikke ser det som en risiko, men case-studiet viser tydeligt, at denne problemstilling ikke fylder meget i lærernes generelle overvejelser og syn på vurderingstiltagene i den norske grundskole.

Dette skyldes ikke alene, at *teaching to the test* i sig selv er ukendt blandt flertallet af respondenterne, men først og fremmest at vurderingstiltagene kun af enkelte (fx Ulrikke, 23:11) betragtes som et kvalitetsudviklings- og kvalitetssikringsredskab for beslutningstagerne med henblik på højnelse af såvel lærernes undervisning som af outcome i form af elevernes kompetencer. Derfor betragter lærerne heller ikke vurderingstiltagene som et forsøg på fra centralt hold at styre eller eventuelt dreje undervisningen i en bestemt retning, for tiltagene retter sig ikke mod lærere og deres undervisning, men alene mod elevernes kompetencer og kompetenceudvikling.

Alligevel mener enkelte af respondenterne, at risikoen for, at det med tiden vil kunne være muligt at opleve lærere, som i et vist omfang vil tilrettelægge deres undervisning under hensyntagen til diverse vurderinger, eksisterer. Og som et eventuelt første skridt i denne retning, nævner eksempelvis Ragnhild, at *"det er klart, at fokuset bliver mer på faget enn det, vi hadde for noen år siden, hvor vi hadde litt bedre tid til ... ja, å samtale om litt annet."* Hun tilføjer, at fortsætter denne udvikling, hvor også vurderinger vil blive anvendt i alle skolefagene, vil det først og fremmest blive til skade for eleverne. Dette begrunder hun med, at der derved vil være en risiko for, at der kan opstå en *"utbrenthet blant elevene"*, fordi der ikke længere vil være fag, hvor de så at sige *"kan senke skuldrene litt"*, men tværtimod hele tiden skal vurderes i forbindelse med alt, hvad de laver (Ragnhild, 30:09).

Heller ikke Turid mener, at det er umiddelbart forstående, at lærere vil begynde at tilrettelægge deres undervisning under hensyntagen til specifikke *nasjonale prøver*. Alligevel anerkender hun, at alene eksistensen af sådanne prøver kan have en vis indflydelse på den måde, lærerne forholder sig til deres undervisning på, men både tror og håber på, at det ikke vil udvikle sig til en decideret *teaching to the test*. Og hermed sammenfatter Turid det samlede indtryk af de norske læreres vurderinger af problemstillingen, som casestudiet efterlader:

Turid: *"Jeg tror egentlig ikke, at det bliver sånn kun for å klare seg på den testen. Det tror jeg ikke. Men selvfølgelig, sant, at man har det litt i bakhodet er klart, men jeg tror på en måte vi klarer å se helheten fordi om man har litt hyppige tester. For det er lett for at man bliver bare sånn, i forhold til det med nasjonale prøver som denne skolen skal bli best og sånn, at man liksom bare øver på akkurat det som kommer på det. Men jeg tror... foreløpig hvertfall så tror jeg ikke, vi er kommet dit, og jeg håper ikke at vi kommer dit at det bliver bare sånn, at vi lærer kun for at elevene skal oppnå gode resultater og sånn, for vi må på en måte se litt mer helhetlig på det enn akkurat det."* (Turid, 20:51)

Vurdering er kommet for at blive, mener alle casestudiets respondenter med Ragnhild, der ikke tror, at *vurdering* er noget, der en dag ligeså stille vil forsvinde igen: *"Nej, [...] jeg tror, det er kommet for å bli. Kanskje ikke med like stort trykk [...], men det (er) i hvertfall kommet for å bli"* (Ragnhild, 34:13). Og i lighed med undersøgelsens øvrige respondenter er det også Ragnhilds opfattelse at vurderinger har en vis adfærdsregulerende adfærd for såvel eleverne som for lærerne

(Ragnhild, 32:57). Men som casestudiet også viser, så er dette ikke en konsekvens, der i udtalt grad bekymrer lærerne. Samtidig anerkender lærerne, at det er en legitim samfundsmæssig fordring til grundskolen og dens lærere, at skolen er i stand til at kunne dokumentere kvaliteten af dens egen virksomhed, og derfor også, at det i takt med de øgede krav til dokumentation bliver stadig mere vigtigt, at lærerne bliver dygtigere til at kunne håndtere deres vurderingsarbejde (Turid, 13:22).

Sammenfattende tydeliggør casestudiet, at der blandt de medvirkende norske lærere ikke eksisterer en udtalt bekymring for de seneste års vurderingstiltag på grundskoleområdet, men at lærerne tværtimod har modtaget tiltagene positivt. Det betyder dog ikke, at lærerne ikke oplever praktiske problemer i forbindelse med implementeringen af de pågældende *vurderinger*, men sådanne synes opvejet af de fordele ved arbejdet, som lærerne fremhæver.

Det er således en almindelig opfattelse, at vurderingsarbejdet i de seneste år er blevet mere systematisk, end det tidligere har været, og at den større fokus på fagenes mål og elevernes *målopnåelse* for lærerne har resulteret i en dybere indsigt i de enkelte undervisningsfag. Derved oplever lærerne ikke alene vurderingstiltagende som fremmede for deres egen professionelle udvikling, men også at de anspores til at kvalificere deres eget arbejde med vurdering.

Lærerne ser med andre ord vurderingerne som nyttige redskaber i såvel den generelle kvalificering af skolernes virksomhed, som et operationelt set hensigtsmæssigt redskab til dokumentation heraf over for myndighederne og offentligheden i al almindelighed.

Endelig betragtes anvendelsen af vurderinger som et gavnligt redskab i dialogen med eleverne og deres forældre om de enkelte elevers aktuelle kompetenceudvikling og potentialer, samt som et udgangspunkt for planlægning af elevernes videre arbejde og udvikling.

Gennemføres der en direkte sammenligning mellem den danske interviewundersøgelses resultater indenfor dette temaområde og det norske casestudies, tyder meget på, at norske læreres holdninger til nationalt initierede vurderingstiltag er betragteligt mere positiv og imødekommende, end tilfældet er for de danske lærere. Hvor mange danske lærere møder evalueringstiltagene med skepsis og frygter diverse negative konsekvenser i kølvandet på disses implementering i grundskolen, stiller de norske lærere ikke mange spørgsmål til de vurderingskrav, det igennem de seneste år er blevet mødt med.

Selv om datagrundlaget i casestudiet som tidligere nævnt er beskedent, mener jeg dog, at er muligt at kunne konstatere, at undersøgelsen afdækker et ganske anderledes syn på *konsekvenserne* af de seneste års *vurderings-* eller *evalueringstiltag* blandt de norske lærere, end det er tilfældet blandt de danske lærere. Det er således betegnende, at når resultaterne fra den danske interviewundersøgelse, som de er vist i figur 13 (side 151), sammenholdes med resultaterne fra det norske casestudie er det kun muligt at identificere et sammenfald – nemlig at lærerne fra begge lande er enige om:

- at den øgede anvendelse af vurdering/evaluering har medført, at lærere har fået kvalificeret deres arbejde med at sætte mål for deres undervisning.

3.3.1.6 Konsekvenser af etableret evalueringskultur

Folkeskolens parter – det vil sige landspolitikerne (folketinget og regeringen), skoleejerne (repræsenteret af Kommunernes Landsforening), samt skolelederne og lærerne (repræsenteret af Danmarks Lærerforening) – er enige om at være enig i OECD's anbefaling til det danske skolevæsen om, at der i Danmark bør fremmes en udvikling, der vil kunne resultere i, at skolerne etablerer evalueringskulturer (side 44).

I forbindelse med interviewundersøgelsen, har jeg ønsket at afklare, hvorvidt denne enighed også genfindes hos de enkelte lærere, og uanset svaret herpå sammenfatte respondenternes opfattelser af, hvilke konsekvenser tilføjelsen af et sådant aspekt til de lokalt eksisterende skolekulturer har fået eller formodes at kunne få for deres arbejde som lærere.

Som det fremgår af undersøgelsens spørgeguide (bilag 2), rummer denne en række spørgsmål, der netop vedrører dette spørgsmål, hvilket vil sige interviewspørgsmålene 3, 5, 6, 7 og 8 (figur 8, side 73).

Jeg har i kapitel 2.3 nævnt, at *begrebet* evalueringskultur vanskeligt lader sig definere entydigt, og at der i Danmark indtil videre kun er gjort enkelte forsøg herpå (fx Dahler-Larsen 2006). Desuden har jeg tidligere vist (kapitel 3.3.1.2) vist, at der blandt undersøgelsens respondenter hersker en vis usikkerhed med hensyn til begrebets indhold. Men det fremgår også, at selv om respondenterne ikke har en afstemt opfattelse af, hvad evalueringskultur er, og hvorledes en så-

dan afspejler sig i skolens praksis, så viser undersøgelsen også, at begrebet som sådan ikke er fremmed for respondenterne. Kategoriseringen af respondenternes vurdering af de konsekvenser, der følger af en etableret evalueringskultur i skolen, afspejler dette forhold, hvilket vil fremgå af nedenstående.

Spontaniteten under pres

Jeg vil indlede med en række udsagn, som Bodil fremkommer med, fordi hun med sine holdningstilkendegivelser er repræsentativ for flere af undersøgelsens respondenter.

Bodil oplever, at lærernes holdning til arbejdet med evaluering har ændret sig meget igennem de 10-15 år, da det første gang blev sat på dagsordenen i grundskolen. Dengang var modstanden i lærerkredse stor mod dette nye fænomen, og Bodil tror, at det havde *"meget at gøre med, at man [oplevede] det som kontrol"* (Bodil, 23:40) – underforstået en udefra kommende kontrol af lærernes arbejde – *"Men jeg tror så også, at man i den periode har fundet ud af, [at] måske var det ikke så farligt endda. [...] Og sådan har jeg det da også,"* fortsætter Bodil, selv om hun tilføjer: *"men jeg synes bare noget af spontaniteten i folkeskolen er forsvundet"* (Bodil, 23:53). At hun og hendes kollegaer på Bēta Skole har ændret opfattelse i forbindelse med deres anvendelse af evalueringer, mener hun hænger sammen med, at der på skolen er blevet målrettet arbejdet med at etablere en evalueringskultur. *"Alting skal måles og vejes – eller det er i hvert fald den følelse man har. Og hvis man sætter noget i gang, der ikke kan måles og vejes, så ...!"* (Bodil, 25:43) fortæller hun og mener, at hvis ikke aktiviteter evalueres, ja, så anses det på skolen som værende problematisk. Bodil giver et konkret eksempel i form af en featureuge på Bēta Skole, hvor der var lærere, *"der ligefrem sad og lavede mål – altså målbeskrivelser – på alting"* (Bodil, 25:43). Selv om Bodil opfatter såvel målsætning som evaluering af undervisningsforløb grundlæggende positivt, mener hun alligevel, at der er en risiko for, at det tager overhånd: *"Nogen kunne måske godt blive så nervøse for alle de her mål og evalueringer – og hvad ved jeg – at det i hvert fald lægger en dæmper på, hvad man kunne lave af sjove ting & sager"* (Bodil, 25:43). Bodil er med andre ord nervøs for, at en fuld udfoldet evalueringskultur på skolen, hvor arbejdet med målsætning og evaluering omfatter alle aktiviteter, kan resultere i en skolekultur, hvor selvstændige, nye initiativer i modsætning til tidligere fravælges – og så *"bliver det nok ikke helt så sjovt længere [at være lærer]"* (Bodil, 27:29), mener hun:

Bodil: ”Altså, hvis alting altid skal være målbart, så kunne man da – altså, det frygter jeg da i hvert fald – [...] at det, der så er innovativt ... altså, der hvor de ligesom får nogle gode idéer og udvikler sig ... at det måske er lidt det, det går ud over. [...] Altså, nogle af de der projekter, man [...] tidligere kastede [sig] ud i [...], hvor man kan sige, at man viste egentlig ikke helt selv som lærer, hvor det bar hen. Det gør man ikke så meget mere.” (Bodil, 28:54)

På samme måde som Bodil oplever Lydia, hvorledes de seneste års fokusering på evaluering har ændret hendes undervisning:

Lydia: ”Jeg har aldrig i mit liv undervist en 1. klasse så fagligt, som jeg har gjort i det her skoleår. Jeg var en af dem, der gik foran med værkstedsundervisning og emnearbejde og den måde for 25 år siden, og det var fuldstændig min overbevisning, at det var det, barnet havde brug for [...]. Dengang sagde vi jo, man ser på det hele barn, og det synes jeg ikke, der er tid til i dag. Det er en megen fokusering på det faglige – det er i hvert fald det, man forventer her på denne her skole – og det har jeg haft meget svært ved at omstille mig til. Fordi jeg stadigvæk synes, at det er vigtigt, at man fokuserer på det hele barn og har alle aspekter med [...]” (Lydia, 07:00)

Denne ændrede tilgang til undervisningen skyldes ifølge Lydia et udefra kommende pres: ”Kulturen på skolen har jo ændret sig i takt med, at kravene oppefra har ændret sig” (Lydia, 09:55), og her tænker hun specielt på den indflydelse, som PISA-undersøgelserne har haft for de politiske tiltag og forventninger til grundskolen, hun har været vidne til indenfor de seneste år (Lydia, 10:08). Og Lydia er bange for, at det ikke alene går ud over eleverne, fordi hun tror, at ”de kører sur i skolen” (Lydia, 10:53), fordi ”de mister deres umiddelbarhed, de mister det sjove. Fordi det skal også være sjovt at gå i skole” (Lydia, 11:03). Lydia er også bange for, at lærerne mister deres spontanitet og kreativitet i lærerarbejdet (Lydia, 11:16).

Lydia repræsenterer en bekymring, som flere af undersøgelsens respondenter giver udtryk for. Hun er ikke principielt modstander af evaluering som et redskab til kvalificering af undervisningen, ligesom hun heller ikke finder det forkert, at hun som lærer overfor fx elevernes forældre eller skolens ledelse skal kunne dokumentere, at hendes arbejde lever op til de kvalitetskrav, som forventes af hende. Men i takt med at evalueringsarbejdet breder sig ud over alle aspekter af skolens samlede virksomhed og bliver et integreret aspekt ved skolekulturen – således at

man kan beskrive den som en evalueringskultur – i takt med at dette sker, så oplever Lydia, hvordan hendes glæde for lærerarbejdet tilsvarende siver ud af hende.

På spørgsmålet, om ikke arbejdet med fx årsplaner og elevplaner som et element i evalueringsarbejdet har været et gode for hende, fordi det derved er blevet tydeligere for alle parter (eleverne, deres forældre og hende selv som lærer), hvad formålet og indholdet i hendes undervisning er, svarer hun:

Lydia: *"Jamen, det sidder jeg også og er sådan lidt ambivalent over, ikke? Fordi for mig er det nemmere at være lærer nu, end det var for 15 år side. Fordi der synes jeg, de stillede meget større krav til min forberedelse [og] til min kreativitet, fordi jeg skulle tænke flere sider ind i min undervisning end det, jeg egentlig gør nu [...]. Nu føler jeg, at bare jeg følger de [fælles mål], så har jeg egentlig gjort og opfyldt mit arbejde."*

Interviewer: Så det er lettere at være lærer i dag, siger du, men er du også mere tilfredt med det, du laver?

Lydia: "Nej."

Interviewer: Det er du ikke?

Lydia: *"Nej. Jeg synes ikke, det er så sjovt. Jeg synes slet ikke, det er sjovt, men jeg er stadigvæk glad for det. Men det er ikke så sjovt."*

Interviewer: Nej. Du er bekymret for børnene?

Lydia: "Ja." (Lydia, 12:50)

Som det fremgår af dette uddrag af interviewsamtalen (Lydia, 12:50), er Lydia eksponent for en lærertype, som undersøgelsen viser er udtalt forekommende i den danske folkeskole. Der er tale om en lærer, for hvem det er meget vanskeligt i sin beskrivelse af eksempelvis de konsekvenser, som implementeringen af en evalueringspraksis i skolekulturen vil få for hendes arbejdshverdag, ikke også at medtænke de konsekvenser, hun oplever, at en sådan vil få for eleverne. Selv om dette aspekt ved lærerrollen ikke eksplicit har været et tema i undersøgelsen, er det betegnende for adskillige svar og udsagn, at mange ofte finder det umuligt at beskrive omstændigheder i forbindelse med deres egen undervisning uden også at inkludere beskrivelser af de konsekvenser, som de mener, at deres undervisning vil kunne få for deres elever.

Individualismen i lærerarbejdet

Inden opmærksomheden rettes væk fra elevperspektivet, og der fokuseres mere specifikt på evalueringskulturens indvirkning på selve lærerarbejdet og dets vilkår, er det af betydning at nævne, at undersøgelsens respondenter ofte sætter lighedstegn ved eksistensen af evalueringskultur og en udbredt anvendelse af evalueringer.

Evalueringsarbejdet er et individuelt anliggende for den enkelte lærer, mener David, *"fordi, vi underviser forskelligt. Og det vil sige, min måde at evaluere på virker ikke måske ikke på den anden klasse, fordi de har haft en anden undervisningsform. Så [...] det er heller ikke noget, vi deler ud af egentligt, vel? [...] Ja, [man] bliver lidt isoleret egentlig, kan man godt sige, fordi det er op til den enkelte, hvordan klarer han eller hun sig i det her"* (David, 18:29). Derfor tror David også, at hvis/når evalueringsarbejdet udfoldes i lærernes hverdag i et sådant omfang, at man rettelig kan betegne skolekulturen som en evalueringskultur, så vil det fremme individualismen i lærerarbejdet: *"Ja, den [evalueringskulturen] gør, at det bliver mere isoleret, fordi [...] den kigger jo overordnet på de faglige mål – men den kigger jo også ind på, hvordan jeg underviser, og hvordan underviser mine kollegaer. Og mine kollegaer og jeg, vi kigger måske forskelligt på det, og så skal vi så se hver især, om vi når vores mål"* (David, 44:26).

Også Hedvig er overbevist om, at evalueringsarbejdet i folkeskolen af de enkelte lærere føles som et 'privat' anliggende (Hedvig, 33:40), men i modsætning til David tror hun, at etableringen af evalueringskulturer vil kunne bryde lærerne isolation. Udgangspunktet for denne opfattelse er for Hedvig, at genstanden for de evalueringer, der udføres i skolerne, ikke alene skal omfatte elevernes læringsudbytte, men også skal inkludere evalueringer af lærernes undervisning, hvilket fremgår af følgende (sprogligt korrigerede) udsagn:

Hedvig: *"Jeg er enig [med diverse fortalere for etablering af evalueringskulturer i grundskolen] i, at evalueringskulturer er en god ting. Vi har jo været meget alene som lærere, og vi laver vores egne evalueringer. Derfor er det et kæmpeskridt, at der er nogen, der kigger på mig og evaluerer mig. Men hvis folk ikke skal stejle over det, eller blive nervøse for det, eller ende med ikke at tro på sig selv, så bliver man altså nødt til at blive skolet i det. Imidlertid er der postet alt for lidt ud til udvikling på det niveau."* (Hedvig, 32:19)

Skolens ledelse

Som det tidligere er nævnt (figur 10, side 105 og figur 12, side 131), forudsætter respondenterne, at evalueringsarbejdet på en skole skal omfatte andet og mere end alene spørgsmål, der direkte vedrører lærernes undervisning – og elevernes læring – hvis de vil beskrive en skolekultur som en evalueringskultur. Også emner som skolens drift, skoleledelse og fx skole/hjem-samarbejde må være omfattet af et systematisk evalueringsarbejde. Desuden er det respondenternes opfattelse, at den grundlæggende interesse bag intentionen om, at skolerne skal udvikle evalueringskulturer er, at det skal være muligt for myndighederne at kunne følge kvaliteten af de enkelte skolers samlede virksomhed, og at dette sker på baggrund af diverse evalueringer og deciderede kvalitetsrapporter. Spørgsmålet er derfor, hvilke konsekvenser dette får for skolen under ét og dermed for lærerne?

Direkte adspurgt, om Jenny oplever, at skoleledelsen lader sig styre af deres arbejde med kvalitetsrapporter, svarer hun, at det ikke er situationen på Sigma Skole, hvor hun er ansat. Men efter hendes opfattelse er dette netop tilfældet for skolelederen på den skole, hvor hendes mand er lærer (Jenny, 36:02). *”Der løber de stærkt efter den,”* fortæller hun, *”og det virker under ingen omstændigheder. Det får i hvert fald personalegruppen til at sige: ‘Gu’ vil vi da ej. Det kan du selv gøre!’ Men ligesom man som lærer er påvirket af det, man skal testes i, så vil man måske også som [skoleleder være det]. Måske er det også en menneskelig egenskab: Hvis du ved, der kommer nogen og ser, om [du] kan køre på [en] et-hjulet cykel, så ville det da være dumt og øve dig i at køre trillebør! Så selvfølgelig reagerer man på det. Sådan må det være. Og det gør ledelsen selvfølgelig også. Så de ting, de [skolelederne], de sætter i gang, og de ting, de spørger ind til, og de ting, de gerne vil vide noget mere om fra personalesiden – handler selvfølgelig også om de ting, de selv bliver spurgt om”* (Jenny, 36:05).

Så evalueringen fungerer på mange niveauer? spørger jeg Jenny om. *”Ja, det synes jeg, det gør. Det synes jeg,”* er hendes svar (Jenny, 56:51).

Konsekvenser af etableret evalueringskultur: En oversigt

Interviewundersøgelsen giver kun et begrænset indblik i respondenterne vurdering af konsekvenserne af en skolekultur, der er karakteriseret ved (også) at være en evalueringskultur. Det skyldes først og fremmest, at implementeringen af en sådan ikke synes særlig udbredt på de skoler, som undersøgelsens responden-

ter er ansat ved. Det er således begrænset, hvilke erfaringer respondenterne konkret har gjort sig om spørgsmålet, hvorfor de da også i undersøgelsen har været tilbageholdende med at fremsige kategoriske vurderinger af spørgsmålet. Dette fremgår ikke alene af ovenstående men er også tydeligt i følgende oversigt:

Figur 14. **Konsekvenser af etableret evalueringskultur**

Fleere af respondenterne mener	Et mindretal af respondenterne mener
<p>at en etableret evalueringskultur vil få negativ indflydelse på lærerne arbejdsglæde</p> <p>at en etableret evalueringskultur vil målrette undervisningen</p> <p>at en etableret evalueringskultur vil lægge en dæmper på lærernes ønske om at iværksætte undervisningsforløb, der ikke evalueres</p>	<p>at en etableret evalueringskultur vil få negativ indflydelse på elevernes lyst til at gå i skole</p> <p>at en etableret evalueringskultur vil fremme lærernes følelse af at være isoleret i forhold til deres kollegaer ('privatpraktiserende')</p> <p>at en etableret evalueringskultur vil afhjælpe lærernes følelse af at være isoleret i forhold til deres kollegaer ('privatpraktiserende')</p> <p>at en etableret evalueringskultur vil medføre, at skoleledelserne vil føle sig styret af udefra kommende kvalitetskrav</p>

Norske lærersynspunkter

Casestudiet giver ikke belæg for at kunne præcisere norske læreres definition af begrebet *vurderingskultur* (kapitel 3.3.1.2, side 106) samt vise, hvorledes *vurderingskulturer* konkret kommer til udtryk i den norske grundskole (kapitel 3.3.1.4, side 132).

Sammenfattende må det derfor også konstateres, at studiet ikke har kunnet levere informationer (data), der validt belyser norske læreres opfattelser af de mulige *konsekvenser*, som følge af etableringen af *vurderingskulturer* i de norske skoler.

3.3.2 Eksempler på meningsdannelse

Jeg har tidligere nævnt, hvorledes det med interviewundersøgelsens overordnede forskningsspørgsmål sammen med undersøgelsens seks temaområder (figur 7, side 72) har været intentionen at gennemføre en undersøgelse, hvis formål det er "at få indsigt i respondenternes opfattelse af, holdninger til og erfaringer med

specielt tre aspekter ved de seneste års politiske evalueringstiltag på grundskoleområdet, nemlig 1) en intensiveret brug af systematiske evalueringer, 2) udviklingen af evalueringskulturer i skolen, samt 3) konsekvenser af de to forudgående aspekter” (side 72).

Dette kapitel viser, hvordan materialet ud over den kortlægning af respondenternes opfattelser og holdninger til evaluering gør det muligt at stille spørgsmål til et andet forhold – nemlig til, hvordan respondenterne synes at kæmpe med at få evalueringskravene til at give individuel mening for dem.

Analysens dobbeltorientering

Interviewundersøgelsens datamateriale giver anledning til, at der kan gennemføres en analyse, der orienterer sig mod to forskellige problemstillinger.

Den ene analyse vedrører *det samlede billede* af respondenternes svar og udsagn. Disponerende for denne analyse har været undersøgelsens spørgeguides. Resultatet af denne analyse betegner jeg som analysens *horisontale orientering*.¹⁵

Den anden problemstilling går et spadestik dybere, og den vedrører *de enkelte respondents meningsdannelse* – ”hvorfors svarer respondenterne, som de gør?” Her søges klarlagt respondenternes individuelle bevæggrunde, begrundelser mv., for de givne udsagn. Dette kalder jeg analysens *vertikale orientering*.

Den horisontalt orienterede analyse: Forud for gennemførelsen af interviewsamtalerne var det min forventning, at interviewene ville kunne bidrage med en række data, der samlet set ville kunne fremkalde et mønster over grundskolelærernes opfattelser, holdninger og erfaringer i forbindelse med undersøgelsens substantielle indholdsfelt. Dette har, som det også fremgår af ovenstående analyse (kapitel 3.3.1), vist sig muligt, idet der med udgangspunkt i interviewene har kunnet udledes en række svar på, hvorledes lærere fx ”altid”, ”i udtalt grad” eller ”sjældnere” anskuer og forholder sig til de forskellige problemstillinger, som undersøgelsen rejser. Desuden fremgår det eksplicit af denne analyse, at de tilvejebragte resultater er fremkommet som en sammenfattende kategorisering af respondentsvar og -udsagn på en sådan måde, at de afspejler respondentgrup-

¹⁵ Denne analyse er gennemført i kapitel 3.3.1

pen under ét. Derved giver undersøgelsen et samlet billede af grundskolelæreres synspunkter mv. på de stillede spørgsmål i undersøgelsens spørgeguides.

Forudsætningen for, at en sådan fremgangsmåde er mulig, er, at respondenterne hver især så at sige leverer entydige og individuelt afklarede svar og udsagn, således at der på baggrund heraf kan foretages en konkluderende kvalitativ sammenfatning, hvis gyldighed understøttes af det forhold, at resultaterne kvantitativt set afspejler de eksisterende fordelinger af svar og udsagn, hvilket da også netop har været den anvendte metode i analysen.

Den vertikalt orienterede analyse: Det blev imidlertid åbenbart for mig, at det med disse undersøgelsesresultater ikke samtidigt var muligt at forklare, hvorledes respondenternes individuelle meningsdannelser var foregået og dermed at forstå baggrunden for de ofte forekommende nuanceforskelle i flere af respondenternes svargivning på samme spørgsmål. Hvor jeg med andre ord i den gennemførte analyse (kapitel 3.3.1) havde behandlet data med det sigte at sammenfatte individuelle udsagn til en række 'fælles svar' på de stillede spørgsmål, og dermed havde tegnet et *horisontalt orienteret* billede af grundskolelærernes synspunkter, som det så ud, når man betragter lærerne som en samlet gruppe, så havde jeg brug for også at rette et *vertikalt orienteret* fokus mod de enkelte respondenter for at kunne præsentere et samlet billede af den måde, hvorpå lærernes meningsdannelser generelt sker.

Årsagen til, at jeg blev opmærksom på, at datamaterialet rummede sådanne informationer, skyldes, at jeg gentagne gange blev forundret over, *at respondenterne undervejs i de enkelte samtaler tilsyneladende ofte skiftede mening mv. om enslydende spørgsmål og problemstillinger.* Et svar på et stillede spørgsmål på ét tidspunkt under en interviewsamtale kunne således afvige fra et svar på samme spørgsmål, der blev stillet på et andet tidspunkt i samtalen. Som en konkret illustration på et sådant 'svar-skift' tjener nedenstående eksempel (boks 8):

Boks 8. *Eksempel på 'svar-skift'*

Bodil, der har været lærer i 21 år, underviser blandt andet i matematik. I interviewet gør hun sig en række betragtninger om brugen af evalueringer i form af tests og prøver i forbindelse med sin matematikundervisning.

Det er ikke nyt for Bodil at anvende evalueringer i forbindelse med matematikundervisningen. Det har hun gjort i mange år (08:59).

'Evaluering' er efter Bodils opfattelse det at finde ud af, om eleverne har nået de mål,

der er blevet sat op, dvs. at undersøge, om de har lært det, som hun har ønsket med sin undervisning, at de skulle lære (31:28). Og derfor fungerer evalueringer som et pædagogisk redskab for hende som lærer: Hvis fx en matematikprøve viser, at nogle af eleverne har faglige problemer, giver Bodil – med udgangspunkt i prøveresultaterne – disse elever ekstra, individuel hjælp, medens de øvrige elever arbejder med noget, som de kan arbejde med uden hendes hjælp (08:13). Bodil har med andre ord benyttet matematikprøver med det formål at følge elevernes faglige udvikling, og blandt andet anvendt dem til at identificere forståelsesproblemer, som de enkelte elever måtte have, således at hun har kunnet afhjælpe sådanne problemer (35:11).

Sådanne matematikprøver har for Bodil haft karakter af et internt evalueringsredskab (35:11), men også som et internt anliggende mellem Bodil og hendes elever, som andre ikke "har blandet sig i" (11:22). Bodil har altid haft et meget afslappet forhold til sit evalueringsarbejde (14:41), og hendes anvendelse af matematikprøver har da heller ikke ændret sig meget i årenes løb (36:13).

Det kan således konstateres, at Bodil ser positivt på brugen af evalueringer (tests og prøver) i forbindelse med matematikundervisningen, når hun selv træffer beslutning om at anvende dem, fordi sådanne tjener som nyttige pædagogiske redskaber for hende.

Når Bodil selv beslutter sig for at anvende prøver, føles det anderledes, end når andre beslutter, at hun skal bruge dem (35:40). Når hun selv kan bestemme, at hun ønsker at bruge prøver i sin undervisning, føles det naturligt for hende, men når andre bestemmer, at hun skal gøre det, føles det ikke helt så rart (35:48). Bodil oplever, at kravene til lærerne om, at de skal evaluere "virker som mistillid til lærerne: At de ikke kan finde ud af at gøre deres job ordentligt" (36:20).

Hvor det ikke tidligere var en belastning for Bodil at anvende evalueringer i forbindelse med sin undervisning, finder hun det stressende at gøre det i dag, hvor alt registreres og dokumenteres (14:41). Således fortæller Bodil, at der i kølvandet på de nationale tests også på den skole, hvor hun er ansat, er blevet indført en række dansk- og matematikprøver på udvalgte årgange, hvilket stresser hende yderligere (14:41), og Bodil oplever, at de forstyrrer hendes undervisningsplanlægning, fordi de påvirker den måde, hun ellers ville have disponeret sin undervisning på (16:52). Det skyldes blandt andet, at der ikke er overensstemmelser mellem prøverne og de forskellige lærebogssystemer i matematik, som der anvendes på skolen, hvilket resulterer i, at prøvernes opgaver omfatter emner, hun endnu ikke har undervist eleverne i. Derfor føler Bodil, at hun bliver nødt til selv at producere noget undervisningsmateriale, så hun kan være sikker på, at eleverne får det manglende lært (14:41).

De lokalt udarbejdede matematikprøver er designet på samme måder, som de nationale tests, hvilket vil sige med udgangspunkt i fagets trinmål og slutmål. Det betyder, at Bodil oplever, at hun i højere grad end tidligere bliver nødt til at orientere sin undervisning i retningen af disse mål: "Da jeg blev færdig som lærer, der tænkte jeg ikke helt så meget i alle de her mål, som jeg gør i dag," fortæller hun (33:39). Hvor lærere tidligere tilrettelagde deres undervisning under hensyntagen til en fornemmelse af, om de var "på rette vej", så oplever Bodil, at de i dag i stigende grad anvender fagenes trinmål med det formål at

undersøge, hvad det helt præcis er, de skal nå i undervisningen (34:19).

Selv om Bodil ikke tror, at fænomenet *teaching to the test* aktuelt er eksisterende på skolen, er hun nervøs for, at det kunne blive tilfældet engang (10:58). Og hun gør sig da også overvejelser over, om hun med indførelsen af nationale tests nu skal til at begynde at tilrettelægge sin matematikundervisning således, at den i højere grad retter sig mod fagets trinmål (08:59). Med til disse overvejelser hører, at Bodil erkender, at hendes undervisning ikke altid vil kunne modsvare de nationale tests målinger af elevernes standpunkt set i forhold til trinmålene, og derfor tror hun også, at de nationale tests fremover vil kunne blive styrende for hendes undervisning (10:17).

Det kan således (også) konstateres, at Bodil oplever brugen af evalueringer (tests og prøver) i forbindelse med matematikundervisningen, når det bliver hende pålagt at anvende dem – hvad enten der er tale om lokale eller nationale tests – som stressende og indgribende i hendes undervisning.

Kilde: Interview DK/AL-02

Som det ses af dette eksempel (boks 8), er det ikke muligt entydigt at konkludere, hvorledes respondenterne – i dette tilfælde Bodil – oplever betydningen af anvendelsen af evalueringer (tests og prøver) i relation til sin undervisning. På den ene side opfatter hun evaluering som et nyttigt pædagogisk redskab, der som et sådant kan hjælpe hende i forbindelse med hendes tilrettelæggelse af en undervisning, der er målrettet de faglige behov, som de enkelte elever måtte have. Og baggrunden for herfor er, at de tests eller prøver, som hun anvender, dels kontinuerligt afspejler og er tilpasset hendes undervisning, dels er initieret af hende selv. På den anden side oplever hun evaluering som et forstyrrende element i forbindelse med hendes undervisningstilrettelæggelse. Og årsagen hertil er, at evalueringerne ikke afspejler hendes undervisning, som hun selv har planlagt den, fordi de er designet med det formål at afspejle elevernes kundskaber og færdigheder i forhold til de centralt fastlagte fagmål (trinmål og slutmål). Herved fremstår evalueringerne ikke alene som en vurdering af elevernes viden, men også som en kontrol af hendes undervisning. Det er således ikke muligt gennem interviewsamtalen med Bodil at konkludere fx, om hun enten er positiv overfor brugen af sådanne matematiskprøver eller om hun er negativ over for brugen af dem. Et egentligt svar på sådant spørgsmål forudsætter afklaring af en lang række mellemregninger.

Respondenternes konstruktion af deres virkelighed

Min umiddelbare reaktion på sådanne 'svar-skift' var – før jeg nærmere undersøgte respondenternes 'mellemberegninger', dvs. deres meningsdannelse – at de eventuelt kunne være begrundet i det forhold, at respondenterne inden interview-samtalerne muligvis ikke havde gjort sig så mange overvejelser om de rejste problemstillinger, at de kunne levere 'færdige' og individuelt afklarede svar tidligt i interviewforløbet, men at netop samtalerne medvirkede til fremme af en mere fokuseret meningsdannelse i forbindelse med de pågældende temaer. Derved ville interviewsamtalerne fungere som en katalysator for respondenternes fortløbende konstruktion af deres stillingtagen, og således have karakter af en egentlig læreproces. Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver dette på denne måde:

Interviewpersoner kan i løbet af et interview ændre deres beskrivelser af og holdninger til et tema. Interviewpersonerne kan selv opdage nye aspekter af de temaer, de beskriver, og pludselig få øje på relationer, som de ikke tidligere har været opmærksomme på. Spørgsmålene kan således give anledning til refleksionsprocesser, hvor betydningerne af de temaer, der beskrives af interviewpersonerne, ikke længere er de samme efter interviewet. Interviewet kan være en læreproces for den interviewede såvel som for interviewer.

(Kvale og Brinkmann 2009:49)

Denne antagelse om, at interviewene kan fungere som et medium for læring, har vist sig at være korrekt, idet det meget tydeligt fremgår af undersøgelsens data-materiale (bilag 5), at flere af respondenterne undervejs i interviewsamtalerne ofte inddrager nye aspekter i deres vurderinger af givne problemstillinger, hvorved deres udsagn om disse nuanceres igennem interviewforløbene og i flere tilfælde reelt ændres. Men det er samtidig væsentligt at understrege, at når jeg i denne sammenhæng anvender betegnelsen 'svar-skift' i forbindelse med respondenternes ændrede eller skiftende udsagn i løbet af de enkelte interviews, er der tale om to principielt forskellige typer af sådanne.

Kvantitative udvidelser af synspunkter

Den første type 'svar-skift' kan betragtes som en kvantitativ udvikling af et eksplíciteret synspunkt, hvor en tilkendegivelse af en specifik problemstilling igennem interviewet underbygges eller suppleres med yderligere argumenter eller nuancer, men uden at selve perspektivet i synspunktet fundamentalt set forandres.

Som en illustration på et 'svar-skrift' af denne type, kan eksempelvis være en respondents vurdering af nytteværdien af en given test, som vedkommende anvender i forbindelse med sin undervisning: Hvor respondenten i begyndelsen af interviewsamtalen fx umiddelbart afviser, at denne test har nogen formativ betydning for den måde, han/hun tilrettelægger sin undervisning på, kan vedkommende undervejs i interviewet moderere eller endog ændre sin afvisning. Dette sker, fordi samtalen adresserer nye perspektiver i forbindelse med brugen af testen, som respondenten ikke i første omgang var opmærksom på, men som han/hun på grund heraf indarbejder i forbindelse med sin meningsdannelse om spørgsmålet. På den måde kan 'svar-skiftet' karakteriseres som en kvalificerende kvantificering af respondentens opfattelse af den givne tests nytteværdi, fordi interviewsamtalen har givet respondenten anledning til en nærmere refleksion over emnet, og derved har fungeret som en egentlig læringsproces for vedkommende.

Kvalitative tilføjelser til synspunkter

Den anden type 'svar-skift' adskiller sig fra det første ved, at der her er tale om kvalitative ændringer i respondenternes svar og udsagn. Og ofte er det tilfældet, at sådanne grundlæggende forskellige tilkendegivelser om samme problemstilling eksisterer side om side igennem det samme interview. Dette udelukker naturligvis ikke, at der i forbindelse med denne type 'svar-skift' ikke også undervejs i interviewforløbet vil kunne forekomme kvantitative udviklinger i respondenternes synspunkter om de pågældende spørgsmål tværtimod, for det sker. Men det er karakteristisk for disse 'svar-skift', at de reelt er udtryk for forskellige perspektiver på samme problemstilling, hvorfor de enkelte svar på samme spørgsmål afhænger af den kontekst, som respondenten med sit svar henviser til.

Til illustration af det sådant 'svar-skift' kan der tages udgangspunkt i det samme spørgsmål, som er anvendt i ovenstående eksempel (dvs. spørgsmålet om nytteværdien af en given test) (boks 8): *"Nej," kunne et svar på spørgsmålet være, "jeg kan ikke anvende testen til noget i forbindelse med min undervisning, fordi den ikke giver mig ny eller anden viden om eleverne, end den, jeg har i forvejen"* (svar-eksempel 1). Men svaret kunne af samme respondent også være: *"Ja, jeg kan anvende testen, fordi den leverer en række faktuelle informationer om elevernes kundskaber, som giver mig anledning til at kunne føre en mere målrettet og konstruktiv dialog med elevernes forældre, end jeg ellers ville være i stand til"* (svar-eksempel 2).

Svar-skift og kontekst

I *svar-eksempel 1* perspektiverer respondenterne sit synspunkt, som det tager sig ud for vedkommende set fra hans/hendes position som lærer, hvor konteksten er *undervisning*. I *svar-eksempel 2* forbinder respondenterne synspunktet sig imidlertid til en kontekst, der ikke er undervisning, men derimod er dialogen med elevernes forældre (bl.a. om denne undervisning, men primært om elevernes læring) eller med andre ord *skole/hjem-samarbejdet*. Og derved funderer respondenterne i deres svargivning på såvel lærersynspunkter (deres egne) som på de synspunkter, de har erfaret eller forventer forefindes i forældrekredsen. Udgangspunktet for *svar-eksempel 2* er derfor ikke længere respondenterens position som underviser, og svaret er derfor heller ikke en perspektivering af den givne problemstilling set fra denne position. Respondenterens udsagn inkluderer her desuden interesser, der knytter sig til den anden konteksts aktørgruppe (elevernes forældre), hvorfor respondenterens positionering er forandret, og perspektiveringen af problemstillinger dermed bliver en ganske anden end den, der var baggrunden for svargivningen i *svar-eksempel 1*.

Respondenterens svar og udsagn er med andre ord hverken 'objektive' eller 'værdifri', men derimod udtryk for deres subjektive forståelser, oplevelser eller tolkninger af givne sagsforhold, der igen er betinget af de konkrete sammenhænge eller kontekster, som de indgår i. Respondenterne positionerer sig derfor i forhold til de pågældende, specifikke kontekster, hvorved deres tilkendegivelser i de konkrete sammenhænge bliver perspektiveringer af deres subjektive oplevelser af de pågældende emner. Og som det er vist ovenfor, kan flere forskellige svar på samme spørgsmål således repræsentere et tilsvarende antal forskellige positioneringer, som respondenterne 'vælger' at placere sig i, når de skal udtrykke deres vurderinger af de problemstillinger, som undersøgelsen omfatter.

Svar-skrift som et element i meningsdannelsen

Resultatet af ovenstående er, at interviewundersøgelsen producerer et datamateriale, der med Steinar Kvale og Svend Brinkmanns ord er sammensat af en omfattende mængde usystematiserede, tilsyneladende modsætningsfyldte og subjektive informationer om respondenterens oplevelser af deres professionelle "*livsverden*" – hvilket netop er det kvalitative forskningsinterviews intentionelle opgave:

Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter, udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser, afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer.

(Kvale og Brinkmann 2009:17)

Forudsætningen for, at der i forbindelse med analysen kan skabes så megen struktur i datamængden, at analysen reelt kan resultere i valide undersøgelsesresultater, er derfor en anerkendelse af, at undersøgelsens interviewpersoner eller respondenter med deres svar og udsagn *alene* reflekterer deres egne selvoplevede *livsverdener*, og at det derfor er et forskningsmæssigt anliggende at identificere disses indflydelse på de foreliggende tilkendegivelser nærmere. Sagt på en anden måde er det en forskningsmæssig opgave at søge bagom respondenternes svar og udsagn, med det formål at forstå på hvilken måde respondenternes meningsdannelser er sket, og dermed hvorledes de har konstrueret deres virkelighedsopfattelser. Først igennem en sådan tolkning bliver det muligt at skabe mening i respondenternes såkaldte 'svar-skrift'.

Centralt i dette arbejde er det at afdække, hvorledes respondenterne konstruerer den virkelige eller livsverden, som de i interviewsamtalerne indlejrer deres meningsdannelser i og som sådan afspejles i deres forskellige synspunkter. Særlig to begreber – og i særlig grad disses indbyrdes, dialektiske relation – er det i denne sammenhæng relevant at koncentrere sig om, nemlig respondenternes "*synspunkter*" og deres "*livsverden*". For som nævnt er respondenternes synspunkter igennem deres svar og udsagn funderet i deres oplevede livsverden, men samtidig hermed konstituerer og verificerer respondenterne ikke blot denne livsverden, de udvikler, fornyr og udvikler også konstruktionen af den. Så medens respondenternes udsagn på den ene side afspejler et givent livsverdenbillede, fungerer den kontinuerlige meningsdannelse i lyset af dette billede også på den anden side til nydannelser af livsverdenen, og da denne dialektiske proces (bl.a.) foregår undervejs i interviewforløbene, følger det, at analysen af interviewene også må inkludere en opmærksomhed mod sådanne processer.

Spørgsmålet er da, hvad det er for en livsverden, respondenterne oplever – og hvad, en livsverden overhovedet er? Steinar Kvale og Svend Brinkmann gør sig til talsmænd for denne definition: "*Livsverdenen er verden, som man møder den i dagliglivet, og som den fremtræder i den umiddelbare og middelbare oplevelse, uafhængigt af og forud for alle forklaringer*" (Kvale og Brinkmann 2009:47).

Respondenternes subjektive oplevelse af deres livsverden er således i forbindelse med den del af den, som de konfronteres med i en interviewsammenhæng,

knyttet til deres dagligliv – eller i nyinstitutionel terminologi, *hverdagslivet* – og denne opfattelse fremstår som sand eller virkelig, ligesom den også konstituerer grundlaget for refleksioner, vurderinger og holdninger.

Hverdagslivets virkelighed tages for givet *som* virkelighed. Den kræver ingen yderligere bekræftelse ud over sin blotte tilstedeværelse. Den *er* der simpelthen, en selvindlysende og overbevisende fakticitet. Jeg *ved*, at hverdagslivet er virkeligt.

(Berger og Luckmann 2008:61)

Men selv om hverdagslivets virkelighed *af* det enkelte individ opleves som virkeligheden, så sker konstruktionen af såvel hverdagslivet selv som af den oplevede hverdagsvirkelighed i en socialt forhandlet interaktion *mellem* enkeltindivider, hvorved der etableres fælles institutionaliserede forståelser herom, som den enkelte gør til sine egne.

Dette forhold er også vilkåret for interviewundersøgelsens respondenter, når de forholder sig til undersøgelsens spørgsmål og problemstillinger. Også disse lærere er forankret i en institutionaliseret kultur, og den grundskolekultur, som der her er tale om, er for lærerne blandt andet karakteriseret ved at bestå af et kalejdoskopisk mønster af samarbejdsrelationer og skiftende alliancepartnere i forbindelse med deres professionsudøvelse. Dette får betydning, når lærerne skal vælge sig den 'rette' position i organisationen, *skolen*, i forhold til de konkrete spørgsmål i undersøgelsen: For på hvis vegne udtaler de sig, når de fremkommer med en tilkendegivelse om et givent sagsforhold? Hvis eller hvilke interesser er deres udsagn udtryk for? For selv om de i interviewsamtalerne er blevet bedt om at redegøre for deres egne synspunkter, er disse hverken isoleret fra den institutionelle kontekst, de er indlejret i, eller de positioner i organisationen, som de indtager.

Et enkelt ord illustrerer dette, nemlig ordet 'jeg': Når de deltagende lærere i undersøgelsen kunne forventes at anvende ordet 'jeg' (fx i betydningen: "*jeg mener, at [...]*"), sker det ofte, at respondenterne veksler mellem at benytte dette og ordet 'vi'. På den ene side viser det, at der fx eksisterer en institutionaliseret kollektiv, fælles opfattelse af en given problemstilling eller fx en underforstået fælles intention eller interesse i forbindelse med løsningen af et konkret problem. Respondenterne vedkender sig herved uanset motivet herfor, at han/hun ikke er alene med at have det pågældende synspunkt mv. ("*der er almindelig enighed om, at [...]*", "*vi er mange, der mener, at [...]*", osv.). Men på den anden side tilslører det

også, hvem respondenterne så at sige taler på vegne af. For selv om respondenterne naturligvis altid selv er inkluderet som 'afsender', eksisterer der i lærernes institutionaliserede hverdagsliv en række subkulturer, som de enkelte lærere agerer i og samvirker med, og som respondenterne følgelig som noget ganske naturligt kan omfatte som 'medafsender' for sine synspunkter om dette eller hint. Disse subkulturer, som respondenterne med anvendelsen af 'vi' implicit henviser til, kan vedrøre sammenhænge, der foruden den enkelte lærer selv, inkluderer eleverne, elevernes forældre, kollegaer, skoleledelsen, de kommunale forvaltninger og/eller de lovgivende myndigheder.

Som det fremgår i det følgende afsnit, er respondenternes 'valg' af subkulturer ikke vilkårlige. Tværtimod eksisterer der en logisk begrundelse herfor, der – selv om den ikke konsekvent er ekspliciteret af respondenterne selv – knytter sig til en række omstændigheder ved de temaer, respondenterne bliver bedt om at udtale sig om i undersøgelsen, og som de uopfordret selv medinddrager som baggrund for deres svar og udsagn. Jeg betegner sådanne omstændigheder som *underliggende problemstillinger*.

Underliggende problemstillinger

Interviewundersøgelsen viser med andre ord, at der synes at eksistere visse mønstre i respondenternes svargivning, der foruden den tidligere gennemførte *horisontalt orienterede* analyse (kapitel 3.3.1), gør det relevant at foretage en *vertikalt orienteret* analyse, som belyser respondenternes meningsdannelser. Som jeg skal redegøre for i de følgende tre afsnit, sker sådanne meningsdannelser i forbindelse med respondenternes svar og udsagn primært under hensyntagen til specielt tre underliggende problemstillinger, der knytter sig til undersøgelsens temaer (figur 7, side 72), og som sammenfattende kan illustreres med disse spørgsmål (boks 9):

Boks 9. *Underliggende problemstillinger*

- a) Hvem er evalueringens opdragsgiver – ifølge respondenterne?
Er evalueringen *internt* eller *eksternt* interet?
- b) Hvilken karakter har evalueringen – ifølge respondenterne?
Tjener evalueringen et *formativt* eller et *summativt* sigte?
- c) Hvilket formål har evalueringen – ifølge respondenterne?
Er evalueringens formål at fremme en (positiv begrundet) *udvikling* eller at udøve (negativ begrundet) *kontrol* af noget eller nogen?

Det fremgår af interviewundersøgelsen, at respondenterne ofte skelner mellem *summative evalueringer* og *formative evalueringer*, og det fremgår af kategoriseringen af respondenternes svar og udsagn (kapitel 3.3.1), at denne sondring for respondenterne almindeligvis er udtryk for en egentlig definatorisk kategorisering af de omtalte eksempler på evalueringer og evalueringstiltag. Således synes de to benævnelser for hovedparten af respondenterne at henvise til forskellige evalueringsmetoder og derved ikke til de pågældende evalueringers intentionelle sigte eller formål.

I forlængelse af denne skelnen mellem de to betegnelser indikerer kategoriseringen endvidere, at respondenterne i udstrakt grad reserverer benævnelsen *summative evalueringer* til evalueringer, der er *eksternt* initierede, hvorimod *formative evalueringer* almindeligvis forbindes med evalueringer, der er fastlagt af respondenterne (lærerne) selv, det vil sige *interne*.

Endelig er det karakteristisk for anvendelsen af betegnelsen *summativ evaluering*, at den af respondenterne ofte knyttes til den opfattelse, at der herved er tale om evalueringer, hvis formål det er at udføre *kontrol* af et givent forhold, og at interessen for og initiativet til, at en sådan kontrol sker, primært skal findes hos andre end respondenterne selv. Hvor denne opfattelse er herskende, forbindes betegnelsen *summative evalueringer* ofte med *eksterne* eller udefra kommende evalueringer i modsætning til *formative evalueringer*, der anses som *interne*, og hvis formål det er at medvirke til en kvalificering af den pågående undervisning eller afledte læring, det vil sige har *udvikling* som formålet.

Disse forståelser af betegnelserne *summativ* og *formativ* evaluering er implicit indlejret i flere af respondenternes udsagn, og er dermed centrale for identificeringen af nedenstående analysemodels kategorier og dermed også for etableringen af selve analysemodellen (figur 15, side 178).

Når jeg betegner de tre problemstillinger (spørgsmål) som "underliggende problemstillinger" (boks 9), skyldes det, at analysen af interviewene viser, at respondenternes svar og udsagn i en lang række situationer er betinget af deres implicite stillingtagen til et eller flere af disse forhold. Respondenternes såkaldte 'svar-skift', der umiddelbart kan opleves som inkonsistente, kan dog ikke alene forstås som et udtryk for respondenternes tilknytninger til diverse subkulturer og dermed til deres varierede institutionelle oplevelser af et givent sagsforhold. Analysen af interviewene har desuden afdækket, at respondenternes svar også er afhængig af, hvorledes de forholder sig til disse underliggende problemstillinger.

Det har således vist sig at være af væsentlig betydning for respondenterne i forbindelse med deres vurdering af fx en konkret evaluering, om de betegner den

som internt eller eksternt initieret. Selv om fastlæggelsen af, hvornår der er tale om det ene eller det andet, som det vil fremgå nedenfor, ikke er entydig, så er det betegnende for respondenterne, at deres vurderinger af en specifik evaluering almindelig er knyttet til dette forhold. På samme måde forholder det sig med de to øvrige problemstillinger. Også en stillingtagen til spørgsmålene om, hvorvidt en evaluering har et formativt eller et summativt sigte, eller om formålet med en evaluering er at medvirke til fremme af udviklingen eller af kontrollen af noget (fx en undervisning, en læringsproces mv.), er af afgørende betydning for, hvorledes respondenternes opfattelse af og holdning til en given evaluering er, og dermed om de svarer på den ene eller den anden måde.

Som det fremgår af interviewundersøgelsens spørgeguide (bilag 2), er der ikke forud for undersøgelsens gennemførelse taget højde for disse forhold. Når den eksempelvis rummer et spørgsmål som, "*Har den øgede anvendelse af evalueringer fået betydning for din måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på [...]?*" (bilag 2, spørgsmål 7), uden at der i øvrigt sondres mellem særlige forhold, der kunne tilskrives begrebet *evaluering*, viser det ikke alene, at der er tale om et åbent spørgsmål, men også at det giver respondenterne mulighed for at nuancere deres kontekstuelle forståelse af det og dermed deres svargivning. Dette er sket, og det er således på baggrund heraf, at det har været muligt for mig at identificere ovennævnte tre sæt af underliggende problemstillinger, der har karakter af binære modstillinger:

- a) Intern evaluering | Ekstern evaluering
- b) Formativ evaluering | Summativ evaluering
- c) Udvikling | Kontrol¹⁶

Analysemodel

Som forudsætning for at kunne gennemføre en vertikal orienteret analyse af respondenterne svargivning, der samtidig inkluderer disse mønstre, har jeg konstrueret denne analysemodel:

¹⁶ Det kan diskuteres, om det ville være mere korrekt at anvende modstillingen *kvalitetsudvikling / kvalitetskontrol* frem for den valgte. Når jeg har valgt udvikling | kontrol, skyldes det, at kvalitetsudvikling og kvalitetskontrol som fænomener ofte forbindes med processer i og produkter af indsatser, medens betegnelserne *udvikling* og *kontrol* derudover også kan vedrøre de involverede aktørers (professionelle) håndtering af indsatsernes konkrete implementering i form af fx praktiseret undervisning.

Figur 15. **Analysemodel**

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Analysemodellen er empirisk funderet. Det skal forstås således, at konstruktionen alene er baseret på en sortering og systematisering af den del af interviewundersøgelsens datamateriale, der vedrører respondenternes eksplicite eller implicite henvisninger til de underliggende problemstillinger, der medgår i de kontekstuelle forudsætninger for deres specifikke svar og udsagn.

Formålet med analysemodellen er at kunne levere et analytisk grundlag med henblik på at kunne etablere en ordening i mønstre.

De fire felter, der optræder i modellen, repræsenterer de positioner, som datamaterialet viser, at respondenterne indtager i forbindelse med deres svar og udsagn. Når jeg har valgt at betegne de enkelte kategorier som *perspektiver* – og fx ikke som *interesser* eller *synspunkter* – skyldes det, at materialet ekspliciterer respondenternes perspektiver på de spørgsmål og problemstillinger, som undersøgelsen fokuserer på. Det er derimod ikke muligt på trods af respondenternes implicite henvisning til sådanne at inkludere interesser eller synspunkter fra eksterne aktører (som fx forældre, skoleledere eller politikere), da disse ikke har medvirket i undersøgelsen.

Kategorien *professionelt perspektiv* omfatter primært det perspektiv, respondenterne som lærere hver især lægger til grund for deres konkrete svar og udsagn i interviewene, men inkluderer desuden også svar og udsagn, der gives på 'vegne' af kollegaer. Dette er specielt tilfældet, når det er respondenternes vurdering, at der i de konkrete situationer er tale om synspunkter, som er generelt accepterede blandt deres kollegaer (eventuelt blandt lærere i al almindelighed). Desuden omfatter kategorien udsagn, der af respondenterne eksplicit eller implicit er legitimeret i pædagogisk teori eller forskning på det konkrete område, og som derfor af respondenterne anses som et alment anerkendt udgangspunkt for professionsudøvelsen som lærer i grundskolen.

Kategorien opfattes af respondenterne altid som *intern* set i relation til analyserammens øvrige kategorier.

Kategorien *organisationsperspektiv* henviser til de holdninger eller intentioner (visioner og strategier), der ifølge respondenterne enten eksplicit eller implicit er formuleret af den lokale organisation, og som derfor er det kontekstuelle perspektiv, respondenterne anlægger i forbindelse med deres konkrete svar og udsagn. Organisationen er respondenternes fysiske arbejdsplads (dvs. den enkelte skole), og de holdninger eller intentioner, der her er tale om, kan såvel være formuleret i et fælleskollegialt forum, af skolens ledelse og/eller af dens bestyrelse, men er dog, uanset hvorfra de udspringer, karakteriseret ved at udtrykke den samlede organisations interesser.

Kategorien opfattes af respondenterne i nogle situationer som *intern* set i relation til respondenternes egen position, medens den i andre situationer opfattes som *ekstern*.

De to kategorier, *interessentperspektivet* og det *politiske perspektiv*, refererer ligeledes set fra respondenternes side til eksterne perspektiver for de svar og udsagn, der gives i interviewene. Som det også er tilfældet i forbindelse med førnævnte organisationsperspektiv, er der for disse to kategorier tale om respondenternes kendskab til eller formodning om udefra kommende interesser og holdninger i relation til respondenternes primærfunktion som lærere, hvilket vil sige deres undervisning, der er af betydning i forbindelse med nærværende analyse. I den aktuelle sammenhæng omfatter interessenterne såvel lærernes elever og disses forældre og derved disse gruppers interesser og holdninger til problemstillinger, der er af relevans for respondenternes svargivning.

Kategorien, *interessentperspektivet*, opfattes af respondenterne i nogle situationer som *intern* set i relation til respondenternes egen position, medens den i andre situationer opfattes som *ekstern*.

I forbindelse med respondenternes reference til politiske interesser eller holdninger i forbindelse med deres arbejde som lærer, hvad enten disse interesser eller holdninger måtte være eksplicit formulerende eller for respondenterne fremstår som implicite grundantagelser, omfatter kategorien *politisk perspektiv* i analysemodellen såvel generelle landspolitiske som lokalpolitiske tilkendegivelser og udsagn som konkrete beslutninger og indsatser af betydning for respondenternes svar og udsagn. Der kan således fra det landspolitiske niveau være tale om folketinget, regeringen, undervisningsministeriet eller finansministeriet, medens der fra det lokalpolitiske niveau kan være tale om kommunalbestyrelsen eller skoleforvaltningen.

Kategorien opfattes af respondenterne altid som *ekstern* set i relation til respondenternes egen positioner.

Intern evaluering | Ekstern evaluering

Det fremgår som nævnt, at respondenternes svar, udsagn og holdningstilkendegivelser vedrørende de rejste problemstillinger i undersøgelsen er betinget af, hvorvidt fx de konkret omtalte evalueringer og evalueringstiltag opfattes som *intern* eller *ekstern* initierede. Imidlertid forekommer der ikke en entydig eller konsistent afstemt 'enighed' om i hvilke situationer, det er relevant at betegne en given evaluering som intern eller ekstern – hverken hos den enkelte respondent selv eller blandt respondenterne imellem.

Umiddelbart kunne man muligvis forledes til at tro, at det for lærere ville være enkelt at afgøre, hvornår et givent evalueringsarbejde var foranlediget af interne eller eksterne beslutninger, men når det tværtimodforholder sig anderledes, skyldes det, at respondenternes vurdering af spørgsmålet altid er forankret i en konkret subkulturel, institutionel virkelighed – men også at respondenternes 'valg' af sådanne subkulturer undervejs forandres. Respondenterne positionerer sig med andre ord undervejs i interviewsamtalerne forskelligt i forhold til de subkulturer, der samlet set eksisterer i lærernes professionelle verden (grundskolen).

Det er således ikke alene for respondenterne et spørgsmål om at afgøre, hvornår beslutninger eventuelt måtte være foretaget af lærerne selv, eller hvornår beslutninger måtte være foretaget af andre end lærerne selv, og således enten at være begrundet i og derved så at sige at 'tilhører' lærerens autonome ansvars- og kompetenceområder, eller hvorvidt anledningen skyldes eksterne aktørers (fx elevernes forældre eller myndighederne) interesser eller legitime forvaltningsret. Til vurderingen af, hvorvidt fx en evaluering er intern eller ekstern, knytter der sig respondentens stillingtagen til, hvilke aktører i skoleverdenen, respondenterne vælger at tale 'på vegne af', fordi der i den givne sammenhæng efter respondentens opfattelse eksisterer et holdnings- eller interessefællesskab.

Når respondenterne således – hvad enten dette sker implicit eller eksplicit – anvender betegnelsen *interne evalueringer* som afgrænsning til modsætningen (de *eksterne evalueringer*) forudsætter det derved, at han/hun har positioneret sig i en afgrænset subkulturel kontekst, således at betegnelsen *intern evaluering* (eller *ekstern evaluering*) giver institutionel mening i den pågældende subkultur. Interviewundersøgelsen giver belæg for at kunne identificere i alt fire forskellige

varianter eller dannelser af subkulturer, som respondenterne indlejrer deres afgrænsning mellem de to betegnelser i og dermed perspektiverer.

Figur 15.A, som er en udbygning af figur 15 (side 178), viser, at respondenternes subkulturelle positionering i én variant repræsenterer et *professionelt perspektiv* på sondringen mellem internt og eksternt initierede evalueringer (variant A1). I dette perspektiv forstår respondenterne betegnelsen *intern evaluering* som evaluering, der uden indflydelse andetsteds fra er initieret og anvendt af den eller de enkelte lærere. Det betyder på den anden side, at evalueringer, som det ikke er lærernes beslutning selv at anvende, men som 'andre' tværtimod har pålagt dem er udføre, kan betegnes som *eksterne*.

Med udsagn, der er funderet i dette perspektiv, forbinder respondenterne sig dermed til den opfattelse, at der eksisterer en veldefineret, institutionel subkultur, for hvilket det blandt andet gælder, at der heri eksisterer en 'autoritativ' eller en generel, intern accepteret forståelse af sondringen mellem interne og eksterne evalueringer.

Respondentudsagn viser desuden, at respondenterne også kan positionere sig i en anden subkultur, hvorved deres udsagn giver et andet perspektiv, end tilfældet er i det professionelle perspektiv. Som det illustreres i figur 15.A, udtrykker variant A2 en sammensmeltning af to perspektiver, nemlig det *professionelle perspektiv* og *organisationsperspektivet*. Herved etableres en ny subkultur, som respondenternes synspunkter er indlejret i, og som betyder, at respondenterne inkluderer evalueringer, der er initieret af den lokale skoles institutionelle kultur – fx ekspliciteret via skoleledelsens og/eller af skolebestyrelsens evalueringstiltag, som i deres optik betragtes som *interne*.

I denne forståelse fremkommer respondenterne med svar og udsagn, der i interviewsamtalerne rummer den underliggende forudsætning, at der er overensstemmelse mellem de holdninger og interesser, der knytter sig til deres professionelle vilkår, og de, der generelt er gældende på deres arbejdsplads (skolen som institution). Respondenterne anser dermed sig selv som eksponenter for synspunkter, der i denne subkulturelle kontekst er generelt gældende. Spørgsmålet om, hvorvidt et konkret evalueringstiltag er *internt* eller *eksternt*, knytter sig derfor også til respondenternes indlejring i denne subkultur: *Interne evalueringer* er de, der udspringer eller initieres heri, medens alle øvrige betragtes om *eksterne*.

Figur 15.A. **Analysemodel. Intern evaluering / Ekstern evaluering**

Variant A1

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Variant A2

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Variant A3

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Variant A4

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Figuren illustrerer de fire forskellige varianter af opfattelser, som respondenterne har vedrørende afgrænsningen mellem interne evalueringer og eksterne evalueringer. Intern evaluering er markeret med skyggelagte bokse, ekstern evaluering uden.

Men respondenterne kan også forbinde arbejdet med evaluering som et internt anliggende mellem dem som lærere og skolens/lærernes *interessenter*, hvilket som nævnt ovenfor (side 178) omfatter eleverne og deres forældre. Når respondenterne i dette *interessentperspektiv* anvender betegnelsen *intern* om specifikke evalueringer, etablerer de sig derved samtidigt i en institutionel subkultur, som de

oplever som det fællesskab, der eksisterer mellem dem, deres elever og disses forældre, og som er funderet i den daglige skolehverdag (figur 15.A, variant A3).

I tilknytning til denne forekommer der en række fællesinteresser, der blandt andet vedrører undervisningen og elevernes udbytte heraf, men også dialogen mellem de tre parter herom. Til fremme af kvaliteten af såvel undervisningen, læringsudbyttet som dialogen kan evaluering anvendes som et informativt redskab, og hvor dette sker med henvisning til netop sådanne formål, betegner respondenterne ofte de pågældende evalueringsmetoder som *interne*. Overfor sådanne fremstår udefra kommende evalueringstiltag som *eksterne evalueringer*, hvad enten 'udefra' forstås som lokalt besluttede evalueringsskemaer eller som nationalt initierede tiltag.

Endeligt fremkommer det også, at respondenterne i deres sondring mellem *interne evalueringer* og *eksterne evalueringer* kan 'vælge' at positionere sig i den del af grundskolehierarkiet, som man til forskel fra *lovgivningsniveauet* (regering og folketing) kunne kalde *praksisniveauet*. Evalueringstiltag, der i denne positionering er politisk initieret, betegnes således som *eksterne evalueringer*, medens tiltag, der er besluttet anvendt som led i den praktiske implementering af lovgivningen på skoleområdet omtales som *interne evalueringer*.

Når respondenterne positionerer sig således i forbindelse med deres stillingtagen til spørgsmålet om, hvorvidt en evaluering er intern eller ekstern, tilkendegiver de samtidigt, at der efter deres opfattelse eksisterer grundlæggende forskelle i de interesser og vilkår, der på de to niveauer i ord og handling knytter sig til anvendelsen af evalueringer. I denne version A4 (figur 15.A) forbinder respondenterne sig til det institutionelle 'interessefællesskab', som foruden dem selv deles af skolens øvrige lærere og pædagoger, skoleledelsen samt af skolens elever og deres forældre. Evalueringstiltag, der udspringer i denne subkulturelle kontekst, og hvis formål det først og fremmest er at kvalificere det daglige arbejde for alle implicerede parter, står i direkte modsætning til de evalueringstiltag, der påføres dem af andre. For på samme tid, hvor interne evalueringer i denne subkulturelle institution anses som nyttige, relevante eller meningsfulde, opleves de eksterne evalueringer ofte som forstyrrende, negativt styrende eller overflødige.

Formativ evaluering | Summativ evaluering

Analysen fremkalder en yderligere dimension ved ovennævnte sondring mellem *interne evalueringer* og *eksterne evalueringer*, idet de med deres svar og udsagn

i forbindelse mellem konkrete eksempler på evalueringer og evalueringstiltag skelner mellem *formative evalueringer* og *summative evalueringer*. Ganske vist ekspliciterer ikke alle respondenterne denne begrebslige skelnen, ligesom den ikke altid gennemføres konsekvent igennem interviewene af de respondenter, der foretager en sådan. Men på trods af dette forbehold illustrerer respondenternes beskrivelser af de måder, som evaluering anvendes på i skolens hverdag, og det er derfor væsentligt for respondenterne at differentiere mellem de evalueringer, der har et formativt sigte, og de, der tjener et summativt formål (figur 11, side 121).

Selv om analysen således indikerer, at der hos enkelte respondenter eksisterer en vis usikkerhed hvad angår en egentlig definition af begreberne *formativ evaluering* og *summativ evaluering*, så viser den imidlertid, at *formative evalueringer* efter respondenternes opfattelser vedrører en fortløbende kvalificering af evalueringernes genstandsområder (fx et undervisningsforløb eller elevernes læringsproces), medens *summative evalueringer* derimod har til formål at identificere konkrete indsatsers faktuelle slutresultater (fx graden af et undervisningsforløbs implementering af opstillede mål eller af elevers læringsudbytte).

Men det fremgår også af analysen, at respondenternes anvendelse af disse to intentionelle 'evalueringsformer' er betinget af de kontekstuelle sammenhænge, de konkret beskriver de respektive evalueringer i forhold til. Det er således ikke ligegyldigt, om en evaluering er internt eller eksternt initieret, ligesom det heller ikke – som det vil fremgå nedenfor (afsnittet: Udvikling | Kontrol) – er uden betydning, hvorledes respondenterne positionerer sig i grundskoleverdenens forskellige institutionelle subkulturer. Tværtimod fremgår det af undersøgelsen, at respondenterne i forhold til denne problemstilling undervejs i interviewsamtalerne ofte veksler mellem tre forskellige positioneringer og således med deres svar og udsagn perspektiverer et tilsvarende antal forskellige indlejrede forståelser, hvilket illustreres i figur 15.B.

Det er karakteristisk for de udsagn, som respondenterne fremkommer med, at de ofte betoner, at de evalueringer, som de selv (som lærere) initierer og anvender, har *formative* formål, hvorimod udefra kommende evalueringsspålæg fungerer som *summative* registreringer og dokumentation af præstationer – hvad enten sådanne måtte vedrøre lærernes undervisning eller elevernes læring (variant B1). Det er desuden betegnet for de evalueringer, som respondenterne betegner som deres 'egne', *formative evalueringer*, at formålet med disse først og fremmest er at fungere som et redskab til kvalificeringen af deres egen undervisning – og derved kun i begrænset omfang har som formål eksplicit at fungere

som støtte for eleverne i forbindelse med deres læring. Dette skal forstås således, at selv om den enkelte evaluering evaluand fx er elevernes faktuelle standpunkt i et givent skolefag, så tjener evalueringens resultater primært som redskab i den formative proces, det er for lærerne fortløbende at tilpasse og justere undervisningen således, at den til stadighed lever op til de didaktiske fordringer, der danner grundlaget for enhver god undervisning.

Figur 15.B. **Analysemodel. Formativ evaluering | Summativ evaluering**

Variant B1

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Variant B2

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Variant B3

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Figuren illustrerer de tre forskellige varianter af opfattelser, som respondenterne har vedrørende forekomsten af formative evalueringer og summativ evalueringer. Formativ evaluering er markeret med skyggelagte bokse, summativ evaluering uden.

Det skal i denne sammenhæng understreges, at respondenterne derved *ikke* er af den opfattelse, at det er muligt at tale om formative eller summativ *evalueringemetoder*, men at distinktionen alene refererer til de pågældende evalueringers konkrete anvendelser eller formål. Derfor kan det ifølge respondenterne eventuelt også lade sig gøre at anvende samme evalueringsmetode (fx en given test) med enten et formativt eller et summativt sigte – ligesom det også er muligt

at gennemføre evalueringer, der på samme tid kan have såvel et summativt som et formativt formål. I sidstnævnte tilfælde kan en evaluering fx både tjene det formål at bidrage til skabelsen af et øjebliksbillede af eksempelvis en elevgruppes faglige niveau (fx med den intention at kunne tilbyde elevernes forældre en aktuell orientering herom), og samtidig give læreren informationer, som kan benyttes i forbindelse med dennes undervisningsplanlægning og -tilrettelæggelse. Det er med andre ord ikke karakteristika ved den enkelte evaluering, der afgør, hvorvidt den kan bestemmes som formativ eller summativ, men den kontekst, den indgår i, og i forhold til denne den måde, den er tiltænkt anvendt.

Derved er det også af betydning at forstå, hvilke evalueringsformål, det er, respondenterne tillægger opdragsgiverne bag de evalueringer, som de udtaler sig om i undersøgelsen, når det skal fastlægges, hvorvidt de beskriver disse som *formative* henholdsvis *summative*.

Formative evalueringer kan ifølge respondenterne også forekomme i det subkulturelle samarbejde, der i skolen eksisterer mellem de enkelte lærere, eleverne og forældrene (variant B2). Perspektivet i en sådan anvendelse af evalueringer er almindeligvis, som respondenterne nævner det i undersøgelsen, med udgangspunkt i de enkelte elevers individuelle evalueringsresultater, at kvalificere grundlaget for skole/hjem-samarbejdet. Dette betyder imidlertid ikke, at de konkrete evalueringer, der tages i anvendelse i relation til denne variant, og som her altid fokuserer på elevernes læring, er initieret og tilrettelagt i et samarbejde mellem respondenterne (lærerne) og elevernes forældre. Denne opgave er enten varetaget af lærerne alene, eller er sket på foranledning af politiske beslutninger på kommunalt eller nationalt niveau.

Hvor der er tale om sidstnævnte – de politisk initierede evalueringer – er evalueringsmetoderne ofte tests eller *multiple choice*-opgaver, der isoleret set kan anvendes i *summative* sammenhænge, som fx statusindberetninger til skolemyndighederne (variant B3). Men når respondenterne betegner sådanne som *formative evalueringer*, skyldes det, at deres primære anvendelse sker i den *formative* kontekst, det er at fremme samarbejdet mellem eleverne, deres forældre og lærere om først og fremmest elevernes videre læringsforløb og om parternes gensidige samarbejdende støtte hertil.

Som jeg tidligere har redegjort for (kapitel 3.3.1), fremhæver respondenterne i særlig grad *elevplanen* som et udbredt, konkret evalueringsredskab i forbindelse med skole/hjem-samarbejdet (variant B2 og B3). Dette skyldes, at det formative samarbejde mellem lærerne, eleverne og deres forældre er funderet på det empi-

riske grundlag, som elevplanerne – i form af tidligere indgående (skriftlige) arbejdsaftaler, opdaterede individuelle evalueringresultater og fastsættelsen af nye læringsmål – giver. På denne måde fungerer elevplanen som et operationelt, formativt samarbejdsredskab, der som afløser af de tidligere tiårs anvendelse af *samtaleark* (som det skriftlige grundlag for skole/hjem-samarbejdet på mange skoler blev omtalt som) har inkluderet systematiske evalueringer i dialogen.

Udvikling | Kontrol

I forbindelse med respondenternes meningsdannelser (inkl. deres holdninger til og vurderinger af) vedrørende specifikke evalueringer og evalueringstiltag, spiller deres oplevelser af de underliggende hensigter med de pågældende evalueringer og tiltag som enten et redskab til *udvikling* eller til *kontrol* en afgørende rolle. Og dette er i særlig grad udtalt, når det som her er lærernes undervisning, der er evalueringernes genstand eller evaluand. Uanset hvilke begrundelser, der end måtte være formuleret af opdragsgiverne bag konkrete evalueringer eller evalueringstiltag, viser undersøgelsen (kapitel 3.3.1), at respondenterne generelt er positive overfor anvendelsen af evalueringer, der som formål har at fremme kvaliteten af deres undervisning, medens de er decideret negative overfor evalueringer, hvis formål det er at kontrollere deres undervisning – eller arbejde i øvrigt.

Figur 15.C fremhæver eksplicit evalueringer, som det ifølge respondenterne er pålagt dem at anvende af 'andre' end lærerne selv med det formål, at disse 'andre' kan føre kontrol med deres arbejde.

Som det fremgår af denne figur (figur 15.C), vil tre forskellige af grundskolens 'aktørgrupper' ifølge respondenternes opfattelse have interesse i, at der anvendes evalueringer, hvis (primære eller sekundære) formål det er at udvirke en sådan kvalitetskontrol af lærernes arbejde. Der er tale om den lokale skoles ledelse (variant C1), eleverne og i særlig grad deres forældre (variant C2), samt de lovgivende myndigheder (variant C3).

Det skal her bemærkes, at respondenternes udsagn om evalueringer, med hvilke det er intentionen at fungere som kvalitetskontrol af lærernes undervisning, såvel kan omfatte summative som formative evalueringer, men at der altid er tale om eksternt initierede evalueringer. Der vil derfor nedenfor blive redegjort for de begrundelser, der efter respondenternes opfattelser ligger til grund for de tre 'aktørgruppers' ønsker om kontrollere lærernes arbejde og med hvilke evalueringer disse ønsker søges realiseret.

Figur 15.C. **Analysemodel. Udvikling / Kontrol**

Variant C1

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Variant C2

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Variant C3

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Figuren illustrerer tre forskellige varianter af opfattelser, som respondenterne har vedrørende de interesser, der ligger til grund for anvendelsen af evalueringer, hvis formål det er at kontrollere kvaliteten af læreres arbejde (primært: deres undervisning). Disse er markeret med skyggede bokse.

Der hersker blandt respondenterne almindelig enighed om, at det ikke blot er en skoleleders legitime opgave, men også formelle ansvar at forestå den administrative ledelse af en skoles daglige drift. Skolelederen bærer desuden det formelle pædagogiske ansvar for såvel organiseringen som gennemførelsen af skolens undervisning – hvilket også fremgår af folkeskolelovens bestemmelser om skolens styrelse: "[...] *Skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen og er ansvarlig for skolens virksomhed overfor skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen*" (§ 45, stk. 1).

Samtidig erkender respondenterne også, at det er et vilkår for dagens grundskole, at den er genstand for megen offentlig opmærksomhed, og at der i den forbindelse er stærk fokus på blandt andet kvaliteten af skolens virksomhed. Spørgsmål som fx om, hvorvidt eleverne lærer tilstrækkeligt, giver umiddelbar

anledning til, at der samtidig sættes spørgsmålstegn ved kvaliteten eller effekten af lærernes undervisning. Og respondenterne oplever, at sådanne spørgsmål lægger et vist præstationspres ikke alene på lærerne selv, men også på skoleledelserne. Det er derfor også respondenternes opfattelse, at diverse eksternt initierede evalueringer, hvorom det eksplicit fremføres, at det er vurderinger af elevernes fagfaglige kundskaber og færdigheder i udvalgte fag og faglige områder, der er formålet, desuden også implicit rummer hensigten at vurdere kvaliteten af lærerarbejdet. Således får sådanne evalueringer karakter af – foruden andre eksplicite formål – at fungere som kontrol af lærernes undervisning.

Initiativet til, at der anvendes evaluering med en sådan hensigt, kan være taget af den lokale skoleleder (variant C1) – eventuelt med udgangspunkt i beslutninger truffet i skolebestyrelsen. Og intentionen hermed vil ifølge respondenterne i så fald ofte være, at der herigennem kan ske en profilering eller markedsføring af den pågældende skole. Men formålet kan også være knyttet til skolelederens ønske om, at de med anvendelsen af sådanne evalueringer dels kan dokumentere, at de lever op til deres pædagogiske ledelsesansvar, dels kan redegøre for det undervisningsfaglige niveau, såfremt de af udefra kommende interessenter eller myndigheder, bliver anmodet om en konkret stillingtagen herom.

Men uanset hvilken begrundelse, der end måtte ligge til grund for evalueringer, hvis formål det er at kontrollere lærernes undervisning, finder respondenterne generelt disse meget problematiske. Det skyldes, at lærerne med sådanne tiltag oplever, at der stilles spørgsmålstegn ved deres faglige professionalisme, og at anvendelsen af evalueringer med et sådant formål samtidig er udtryk for en mistillid til ikke alene deres professionsudøvelse i forhold til en given konkret situation, men også i al almindelighed til deres selvstændige didaktiske kompetencer.

Samme oplevelse af omverdenens mistillid til kvaliteten af læreres undervisning medgår også i respondenterne meningsdannelse i forbindelse med deres udsagn vedrørende de nationale myndigheders evalueringstiltag (variant C3). Når de tilkendegiver deres opfattelse af og holdning til fx de nationale tests, som det indenfor de seneste år er blevet dem pålagt at anvende, udtrykker deres udsagn herom ofte en række 'forbehold', der netop afspejler deres dobbelttydige holdning til disse tests.

Selv om flere af respondenterne af flere årsager (kapitel 3.3.1) finder det problematisk at benytte standardiserede tests som evalueringsmetode, accepterer de på den ene side myndighedernes legitime ønske om at erhverve sig indblik i

skolens outcome (dvs. elevernes læringsudbytte) og at dette sker gennem anvendelse af evaluering. Men på den anden side udtrykker flere af respondenterne også en generel skepsis overfor brugen af netop disse standardiserede tests, fordi de efter deres opfattelse vil kunne bruges til andet og mere, end det som de lovgivende myndigheder hævder, nemlig at fungere som kontrol af skolens output (dvs. lærernes undervisning).

Og som sådan er det i forbindelse med respondenternes holdningstilkendegivelser overfor den nationale tests – eller andre nationalt initierede evalueringstiltag – af central betydning, om de oplever dem som et pædagogisk redskab for lærerne, eller som et forvaltningsmæssigt styringsredskab for de politiske myndigheder.

Det fremgår af interviewundersøgelsen (kapitel 3.3.1), at respondenterne i disse år oplever en øget interesse fra skolens forældrekræds (*interessenter*) om dokumentation for kvaliteten af den lokale skoles undervisning. Fokus er naturlig for de enkelte forældre især rettet mod deres egne børns læringsudbytte – aktuelt og over tid – men de er ifølge respondenterne også i stigende grad opmærksomme på de omstændigheder, der danner rammen om elevernes læringsmiljø, og herunder i særlig grad de enkelte læreres undervisning (variant C2).

Hvor forældrene tidligere almindeligvis modtog evalueringresultater (fx standpunktskarakterer) som et empirisk funderet vidnesbyrd på deres børns arbejdsindsats og kundskaber, oplever flere af respondenterne, at forældre i dag i udtalt grad ikke alene læser sådanne evalueringer som et udtryk for deres børns kunnen, men også som beskrivelser af kvaliteten af den undervisning, som deres børn har modtaget. Herved fungerer de evalueringer, hvis ekspliciterede formål det er fx at vurdere elevernes kundskaber og færdigheder på et givent fagligt område, implicit som et kontrolredskab for elevernes forældre i deres vurdering af lærernes arbejde.

Dette oplevede aspekt ved de anvendte evalueringer i skolen, medvirker som et underliggende vilkår i forbindelse med respondenternes udsagn, der i undersøgelsen vedrører deres holdninger til brugen af evalueringer.

3.3.3 Analysemodellen

Konstruktionen af analysemodellen som en firefeltmodel

Analysemodellen er som firefeltmodel delvis empirisk, delvis analytisk genereret. Det skal forstås sådan, at modellen reflekterer perspektivet i den 'omverdensfigur', der delvis implicit, delvis eksplicit er til stede i interviewene. Der er tale om et særligt perspektiv – nemlig de professionelles – og dette viser sig i modellens grænser på to leder, hvilket på den ene side fremstår som grænsen mellem de professionelle og organisationen, og på den anden side som grænsen mellem de professionelle og organisationsomverdenen.

Hvad den første grænse angår, er modellen i realiteten tæt på den canadiske organisationsteoretiker Henry Mintzbergs beskrivelse af den professionelle organisation, *fagbureaukratiet* (Mintzberg 1983 [1993]).¹⁷ Organisationen forstås som 'noget andet' og 'noget omgivende' i forhold til de professionelles arbejde. De professionelle oplever, at deres arbejde fungerer efter en anden fornuft end de organisatoriske og ledelsesmæssige processer (de faglige og klientcentrede værdier versus organisationens samlede strategiske mål). Der eksisterer en såkaldt 'løs kobling' mellem organisationens faglige kerne og det strategiske lag. *Løs kobling* betyder en anknytning mellem de to lag, hvor anknytningen kan være af kortere eller af længere varighed samt af vekslende dybde.

Den anden grænse går mellem de professionelle på den ene side og skoleomverdenen på den anden, de sidste forstået som organisationens interessenter (forældre, bestyrelse, osv.) og politikere. Her er der tale om en relativt umiddelbar oplevelsesbaseret grænse, der fx organisationsteoretisk vil kunne diskuteres. Er forældre-aktører inden for eller uden for skolen? Er bestyrelsen aktør? Er politikerne? Heller ikke i dette tilfælde er fokus dog denne teoretiske diskussion, men derimod udgangspunktet i de professionelles oplevelser.

Det er med andre ord alt i alt de professionelles oplevelser, der ligger til grund for modellens intern|ekstern-binaritet. Set ud fra et analytisk synspunkt er det paradoksale imidlertid, at kun felterne *det professionelle perspektiv* og *det politisk perspektiv* er 'rene', dvs. fungerer som enkeltfelter, hvortil der er knyttet holdningsprægede udsagn fra materialet. *Interessentperspektivet* og *organisationsperspektivet* er 'in between', dvs. at de snart opfattes af respondenterne som

¹⁷ Mintzbergs såkaldte grundkonfiguration, *fagbureaukratiet*, er udviklet som led i en funktionalistisk organisationsteori, der opererer på baggrund af en antagelse om lovmæssighed i forholdet mellem organisation og omverden. I afhandlingens sammenhæng refereres alene til den fagbureaukratiske struktur som en klagørende beskrivelse af en særlig organisationsstruktur.

perspektiver, hvortil det professionelle perspektiv naturligt knyttes, snart som perspektiver, der står i modsætning til det professionelle perspektiv.

Firefeltsmodellen og meningsdannelse

De positioneringer, der er redegjort for i kapitel 3.3.2, opsummerer som sagt de 'affektive belagte' ytringer i interviewene. Det drejer sig om, hvorvidt evalueringen er internt eller eksternt initieret, hvorvidt evalueringen har et formativt eller et summativt sigte eller endelig, hvorvidt evalueringen tjener som kontrol eller som udvikling. På netop disse punkter er holdningstilkendegivelserne i materialet tydelige. Internt initierede evalueringer er af det gode, hvilket evalueringer med formativt sigte også er, fordi de anses for aktiviteter, der bidrager til udviklingen af den pædagogiske relation. Evaluering, der tjener som kontrol, er af det onde og modvirker udvikling. Så langt så godt. Men hvem evalueringerne imidlertid tilskrives – om det er interne eller eksterne aktører (jf. modellen) – er imidlertid mere svingende, ligesom hvilke evalueringer, der betegnes om formative og hvilke, der opfattes som kontrollerende. Spørgsmålet er derfor, hvordan dette forhold kan forstås?

Én mulighed er at afskrive disse fund som kognitive uoverensstemmelser uden særlig mening. En anden mulighed er at se dem som de professionelles forsøg på at skabe mening og sammenhæng i det stadigt tiltagende krydspres, der udspiller sig mellem evaluering i henholdsvis forvaltningsparadigmet og det pædagogiske paradigme. Der er kendetegn på, at disse paradigmer bringes stadigt 'tættere' på hinanden i lærernes hverdag i takt med, at 'forvaltningsevalueringen' tilføres en stadig mere formel-legitim status. Man må antage, at fordi paradigmerne som vist er konfliktuerende, vil krydspresets paradokser fremkalde et vist fragmentationspres på lærerne og deres professionsidentitet. I den situation forestiller jeg mig, at de professionelle foretager et forsøg på, hvad man med Erving Goffman vil kunne betegne som en slags *facework* (fx Goffman 1967, 1992). Det, jeg med andre ord er blevet vidne til i interviewene, er respondenternes *forsøg på at opretholde en anerkendt definition* af evaluering (både hvad angår evalueringens initiering som form) i en kreds af aktører – et "vi", der snart omfatter de professionelle alene, snart de professionelle og organisationen, snart de professionelle og interessenterne som skiftende entiteter. Eller det modsatte – som et "vi", der aktivt forsøger at afgrænse sig fra specifikke evalueringer ved at tilskrive dem en ekstern position i forhold til de professionelle. Det sker ved at forbinde dem med organisationen (ledelsen), interessenterne eller politikerne. De

'svar-skift', der kunne konstateres i det foregående, kan derved ses som en kognitiv 'strategi' af skiftende inklusioner og eksklusioner, som de professionelle tager i brug i deres forsøg på at konstruere sammenhæng i deres fragmenterede oplevelser af hverdagen. Det er en strategi, der i visse tilfælde kan omfatte organisationen og interessenterne i forsøget på at tilskrive evaluering en konstruktiv professionel mening. Omvendt fraskriver de sig de politiske aktører – ja, muligvis kan man sige, at den professionelle udvikling får mening i det øjeblik, de politiske aktører ekskluderes?

Det interessante er imidlertid, at dette forsøg på at opretholde en anerkendt definition ikke foregår i forhold til navngivne, fysiske "andre" i interviewene (fx andre lærere, skoleledere, osv.), men foregår i en slags reference til indre repræsentanter – et "jeg", der støtter sig på vekslende 'indre grupper', der gøres bevidsthedsmæssig aktive i interviewene (ind imellem som en egentligt "vi", andre gange som et "man" eller som normer, der blot tages for givet).¹⁸ Dette leder frem til den antagelse, at man kan forstå de forskellige positioner, som lærerne indtager, som *lærernes 'indre forhandling' frem mod en acceptabel definition af, hvad der foregår* – en *sense-making* af den oplevede *non-sense*, der på én gang er individuel og kollektiv, og som er knyttet til en ganske vist ikke alt for fast professionsnorm.

¹⁸ Derved adskiller den betegnelse sig, som jeg anvender, sig fra Goffmans brug af begrebet, *face-work*, da Goffman knytter begrebet til interaktionen med en reel "anden".

Interviewundersøgelsens resultater

Som jeg tidligere har redegjort for (kapitel 3.2), har formålet med interviewundersøgelsen været at søge svar på dette hovedspørgsmål:

Hvorledes kan lærernes oplevelser, vurderinger og håndtering af de seneste års evalueringstiltag og disses mulige implikationer for undervisningen beskrives, og hvilket evalueringsparadigme må man i den forbindelse antage ligger til grund for deres svar og udsagn?

På grund af spørgsmålets kompleksitet er den konkrete tilgang hertil sket med udgangspunkt i spørgeguides, med hvis sigte det har været at konkretisere spørgsmålets enkeltaspekter overfor respondenterne. Tematisk har interview-samtalerne derfor været koncentreret om i alt seks aspekter eller områder i relation til emnet, hvilket fremgår af denne figur:

Figur 7. **Undersøgelsens temaer**

Evaluering som begreb	Evaluering som fænomen i praksis	Konsekvenser af øget anvendelse af evaluering
Evalueringskultur som begreb	Evalueringskultur som fænomen i praksis	Konsekvenser af etableret evalueringskultur

I dette kapitel resumeres indledningsvis respondenternes svar og udsagn i forbindelse med disse seks tematiske temaområder, således at det på baggrund heraf er muligt at give et samlet svar på førnævnte hovedspørgsmål. Dette sker i kapitel 3.4.1, som jeg har valgt at benævne **Undersøgelsesresultater af 1. orden**.

Grundlaget for denne fremstilling er kapitel 3.3.1, der rummer en analyse af respondenternes eksplicite svargivning i interviewsamtalerne. Jeg har tidligere betegnet denne som analysens *horisontale orientering* (side 166), fordi den illustrerer respondenternes svar og tilkendegivelser på de spørgsmål og problemstillinger, som de umiddelbart fremtræder i datamaterialet – dvs. at denne analyse

så at sige 'tager respondenterne på ordene' uden nærmere at undersøge, "hvorfor svarer de, som de gør?"

Det er derimod tilfældet i kapitel 3.3.2, som jeg har betegnet som analysens *vertikale orientering* (side 167), og hvor analysens formål netop har været at klarlægge de individuelle bevæggrunde, begrundelser mv., der ligger til grund for respondenternes udsagn – dvs. "hvorfor de svarer, som de gør!" Interessen i denne del af analysen har således været at undersøge, hvorledes respondenterne meningsdannelser sker, og formålet har været at forstå, hvorledes lærerne i deres professionelle hverdag håndterer de seneste års evalueringstiltag. Derved lægger analysen sig i direkte forlængelse af afhandlingens problemformulering:

Hvordan håndterer lærerne det paradoks, de befinder sig i med indførelsen af de seneste års evalueringstiltag i folkeskolen?

Resultatet af dette analysearbejde præsenteres i kapitel 3.4.2, der har fået overskriften ***Undersøgelsesresultater af 2. orden.***

3.4.1 Undersøgelsesresultater af 1. orden

Med den intention at afdække lærernes forståelser af *evaluering*, både som et teoretisk *begreb* og som et praktisk, konkret *fænomen* i deres hverdag, rummede interviewene spørgsmål, der gav lærerne anledning til nærmere at eksplicite disse forståelser. Desuden omfattede interviewene spørgsmål, hvis formål det var at afdække lærernes opfattelser af, hvilke *konsekvenser* den øgede anvendelse af evalueringer har fået/vil få for deres arbejde som lærere. Og endelig var der spørgsmål, der tog sigte på at besvare lærernes oplevelse af, hvorvidt de seneste års intense evalueringsdebat og -tiltag havde fået/ville få indflydelse på de enkelte skolars arbejde med evalueringer i en sådan grad, at det ville være muligt at tale om etablering af egentlige *evalueringsskulturer* på skolerne.

Nedenfor fremstilles den empiriske undersøgelses hovedresultater i en koncentreret form, idet der for en mere uddybende gennemgang skal henvises til kapitel 3.3.1. Oversigten over resultaterne fra hovedundersøgelsen, dvs. den danske interviewundersøgelse, efterfølges med resultater fra det norske case-studie, der fungerer som kommentarer til førstnævnte.

Den danske interviewundersøgelse

Det fremgår af undersøgelsen, at lærernes forståelser af begreberne evaluering og evalueringskultur hverken er entydige eller afstemte, og at lærerne ikke henviser til specifikke evalueringstraditioner og sådanne traditioners 'faste' definitioner, når de skal forklare, hvorledes de opfatter (definerer) de to begreber. Når det alligevel er muligt for lærerne at beskrive begreberne evaluering og evalueringskultur, skyldes det, at de er fortrolige med brugen af evalueringer i forbindelse med specielt deres undervisning, og at de alle har oplevet, hvorledes skolerne konkret bestræber sig på at kvalificere og systematisere evalueringsarbejdet på en sådan måde, at det bliver en del af den professionelle kultur på skolerne. Lærernes definitioner af de omtalte begreber er med andre ord ikke (eller i det mindste sjældent) teoretisk funderet, men er derimod resultatet af en proces, hvor lærerne med udgangspunkt i praksiserfaringer så at sige genererer definitionerne så de afspejler og ekspliciterer den virkelighed, som de kender begreberne i, dvs. deres professionshverdag.

Jeg vil indlede oversigten over undersøgelsens hovedresultater med at kondensere de udsagn og beskrivelser, der samlet set leder frem til at kunne vise, hvorledes lærerne forstår eller definerer begreberne evaluering og evalueringskultur, før jeg redegør for andre af undersøgelsens resultater.

Lærerne definerer *begrebet evaluering* på denne måde:

Evaluering er gennem systematisk anvendelse af elevplaner, tests og/eller prøver undersøgelser af, i hvor høj grad opstillede mål for elevernes læring er nået, og tjener som sådan generelt til – hvad enten den enkelte evaluering isoleret set har et summativt eller et formativt sigte – at kvalificere læreres undervisning med henblik på fremme af elevernes læring.

Lærerne definerer *begrebet evalueringskultur* på denne måde:

Evalueringskultur er tilstedeværelsen af en systematisk og koordineret evalueringspraksis i en skole, hvis samlede virksomhed (eller hovedparten heraf) er genstand for evaluering, der som et integreret aspekt ved medarbejdernes professionsudøvelse kontinuerligt udføres af alle personalegrupper.

Lærerne sondrer mellem evalueringer, der er lovgivningsmæssigt fastlagte (eksterne evalueringer), og evalueringer, som lærerne/skolen selv har truffet beslutning om at anvende (interne evalueringer)

Det er betegnet de svar og udsagn, som langt hovedparten af lærerne umiddelbart giver, at de på spørgsmålet om, *hvad evaluering er*, spontant henviser til de evalueringer, der indenfor de seneste år er blevet udmøntet i form af lovgivningsmæssige beslutninger (fx *nationale tests*). Disse evalueringer omtaler lærerne som *eksterne evalueringer* med den begrundelse, at det er blevet dem pålagt at anvende disse, uden at de selv har haft indflydelse på udformning af dem, hvornår og hvorledes de skal anvendes.

Først længere inde i interviewforløbene nuancerer og udvider lærerne deres forståelser af evaluering og supplerer dem med eksempler på evalueringer, der viser, at den evalueringspraksis, der (udover implementeringen af de centralt fastlagte evalueringsbestemmelser) eksisterer i forbindelse med deres professionsudøvelse er relativ omfattende. Sidstnævnte eksempler på evalueringer beskriver lærerne som *interne evalueringer* og understreger, at de i modsætning til de eksterne evalueringer opfatter disse som en 'naturlig' del af deres arbejde med undervisning.

Lærerne beskriver de eksterne initierede evalueringsmetoder som målopfyldelsesevalueringer

Lærerne fremhæver især arbejdet med *elevplaner* samt indførelsen af *nationale tests* i diverse fag som eksempler på eksterne evalueringer, som indenfor de seneste år er blevet indført i skolen. Samtidig betoner de, at der eksisterer en direkte sammenhæng mellem disse evalueringer og de *nationale standarder*, der i form af trin- og slutmål (*Fælles mål*) danner udgangspunkt for undervisningen i de enkelte fag og faglige områder.

Selv om lærerne ikke selv betegner disse evalueringer som *målopfyldelsesevalueringer*, er det åbenlyst, at de med deres beskrivelser af de pågældende refererer til den type evalueringer, som evalueringsforskere (fx Krogstrup 2006) henfører under den evalueringsmodel, der betegnes som *klassisk effektevaluering*, og hvor *målopfyldelsesevalueringer* med deres fokus på *outcome* netop kategoriseres.

Lærerne mener, at det er elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder, der er de eksterne evalueringers evaluand

Lærerne er enige om, at evalueringernes genstand (*evaluand*) er elevernes præstationer, som de konkret og aktuelt materialiserer sig i form af elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder, som vurderes i forhold til opstillede mål – hvad enten sådanne er centralt fastsatte eller er udarbejdet af lærerne selv (eventuelt i samarbejde med eleverne).

Når evalueringskriterierne for evalueringerne defineres som en given standard i forhold til hvilken kvaliteten af elevernes præstationer vurderes, samtidig med, at lærerne fremhæver skolefagenes trin- og slutmål (*Fælles mål*) som sådanne standarder, understreger dette ovennævnte betegnelse af de eksternt initierede evalueringer som målopfyldelsesevalueringer.

Lærerne oplever, at resultaterne af internationale undersøgelser har legitimeret de seneste års politisk initierede evalueringstiltag

Der hersker blandt lærerne enighed om, at begrundelsen og dermed *den politiske legitimitet* for indførelsen af de seneste års evalueringstiltag først og fremmest skal findes i de danske elevers relativt beskedne resultater i forbindelse med deres deltagelse i internationale undersøgelser. De undersøgelser, som alle lærerne i denne sammenhæng nævner, er PISA-undersøgelserne, selv om enkelte også henviser til fx TIMSS. PISA-undersøgelsernes resultater, der i offentligheden har været gjort til genstand for megen debat, har efter lærernes opfattelse foranlediget, at beslutningstagerne har fundet det politisk nødvendigt at tage initiativer, der kunne medvirke til en generel højnelse af elevernes færdigheder, og at sådanne tiltag er resulteret i skærpede krav til en mere systematisk anvendelse af evalueringer i skolerne, end det tidligere har været tilfældet.

Det skal understreges, at når lærerne i denne forbindelse taler om *legitimitet*, skal det ikke forstås således, at de nødvendigvis selv anerkender eller tilslutter sig den opfattelse, at de pågældende evalueringstiltag har legitimitet, eller for den sags skyld er løsningen på de problemer, som fx PISA-undersøgelserne indikerer. Når lærerne anvender betegnelsen legitimitet sker det i den betydning, at det er deres opfattelse, at politikere overfor sig selv og i offentligheden benytter de danske elevers moderate score i de omtalte undersøgelser som legitimering for den førte uddannelsespolitik.

Lærerne mener, at evalueringer ikke alene tjener som pædagogiske redskaber for lærerne, men også som styringsredskab for beslutningstagere

Lærerne oplever, at den primære begrundelse for, at de politiske 'svar' på de problemer, som bl.a. PISA-undersøgelserne adresserer, er en intensivering af kravene om øget og mere systematisk anvendelse af evalueringer, og skyldes en grundlæggende mistillid til kvaliteten af skolens virksomhed i al almindelighed, men i særdeleshed til lærernes undervisning.

De opfatter derfor ikke de seneste års evalueringstiltag som alene *pædagogiske redskaber* for skolen og dens lærere, som de ofte hører dem omtalt, og hvor det fremføres, at evalueringerne skal hjælpe dem med at kunne identificere og afhjælpe de problemer og vanskeligheder, som eleverne måtte have, og som hindrer eleverne i at opnå de bedst mulige (faglige) læringsresultater, men også som et *politisk kontrol- og styringsredskab*.

Hvis lærerne møder udsagn som eksempelvis dette af den daværende undervisningsminister Bertel Haarder, hvor han fremfører, at "*Evalueringerne skal anvendes til at differentiere undervisningen, så alle elever [...] får udfordringer og fremgang*" (Haarder 2005:26), afspejler lærernes reaktion herpå en vis usikkerhed om, hvorvidt dette er hele sandheden, eller om der også fra politisk side eksisterer en skjult dagsorden. På den ene side tilslutter lærerne sig udsagn som dette og mener i lighed med Bertel Haarder også, at evalueringer kan og bør anvendes som redskab for lærerne til støtte for deres fortløbende kvalificering af undervisningen. På den anden side er lærernes fornemmelse også, at netop fordi de igennem de seneste år i stigende grad har oplevet, hvordan der fra politisk side er givet udtryk for stor utilfredshed med kvaliteten af deres arbejde (undervisningen), så må evalueringstiltagene skulle ses som et udtryk for, at politikerne med evalueringerne ønsker at føre kontrol med lærernes arbejde, samt at anvende dem i forbindelse med deres fortsatte justeringer af lovgivningen.

Lærernes holdning til de seneste års evalueringstiltag udtrykker generelt stor ambivalens

De oplevelser, som lærerne har af formålet med de centrale evalueringstiltag, efterlader dem med en ambivalent holdning til såvel indførelsen af de pågældende evalueringer, som til arbejdet med dem.

På den ene side finder de evalueringerne og især deres kobling til de faglige mål (*Fælles mål*) positive, fordi evalueringerne som målopfyldelsesevalueringer bidrager til, at lærerne selv er blevet mere målrettede og systematiske i deres undervisning, end det tidligere var tilfældet. Samtidig giver evalueringens resultater-

ne også lærerne et mere 'objektivt' og forpligtende grundlag at kunne gennemføre samtaler med eleverne (og/eller elevernes forældre) på om forhold, der angår elevernes arbejde her og nu og på længere sigt. Tidligere var sådanne elevsamtaler ifølge lærerne i højere grad baseret på subjektive vurderinger, der ikke altid efterfølgende blev fulgt konsekvent op.

På den anden side finder lærerne det også problematisk, at evalueringerne fokuserer så fagligt snævert, som tilfældet er. Efter deres opfattelse omfatter undervisningen i de enkelte skolefag betragteligt mere, end de elementer, som evalueringerne eksplicit måler. Lærerne udtrykker en klar bekymring for, at denne situation vil kunne resultere i, at ikke blot eleverne og deres forældre, men at også de selv på længere sigt vil kunne få den opfattelse, at det først og fremmest vil være det, der gøres til genstand i evalueringerne, der er vigtigt for eleverne at tilegne sig viden om, indsigt og kompetencer i – og at det umærkeligt vil resultere i, at lærerne begynder at tilrettelægge deres undervisning på en sådan måde, at det primært bliver elevernes præstationer i evalueringerne, der bliver målet for deres undervisning (*teaching to the test*). Derved vil de politisk fastlagte evalueringer få den betydning, som flere af lærerne udtrykker det, at evalueringerne bliver styrende for indholdet i lærernes undervisning, hvilket netop er formålet med dem, fordi der fra politisk side hersker den opfattelse, at kvaliteten af lærerarbejdet ikke er tilstrækkeligt højt. Dette dokumenteres ved henvisning til fx elevernes lave faglige niveau, det høje antal elever, der modtager specialundervisning, antallet af funktionelle analfabeter, der forlader grundskolen, samt uacceptabelt scorer i bl.a. PISA-undersøgelserne.

Lærerne anser det som positivt at deltage i arbejdet med etablering og styrkelse af skolernes evalueringskulturer

Hvor lærernes tilkendegivelser vedrørende de seneste års evalueringstiltag afspejler en decideret ambivalent holdning til begrebet *evaluering*, forholder det sig anderledes i forbindelse med begrebet *evalueringskultur*. Undersøgelsen viser tydeligt, at lærerne finder det meget positivt, at der på skolerne samarbejdes om udviklingen af evalueringsarbejdet i en sådan grad, at der reelt kan tales om, at der etableres evalueringskulturer på skolerne.

Selv forklarer lærerne deres positive holdning til begrebet *evalueringskultur* (i modsætning til *evaluering*) med det forhold, at de opfatter etableringen af evalueringskulturer på skolerne som et anliggende, der inkluderer deres aktive og demokratiske medvirken. Hvor de seneste års evalueringstiltag er resultatet af eksperterne beslutninger, ligesom de konkrete udformninger af evalueringsmetoderne

er foretaget af andre, er det lærernes opfattelse, at der på skolerne tages et så behørigt hensyn til de forslag, som de fremkommer med i forbindelse med udviklingen af de lokale evalueringskulturer, at en skoles evalueringskultur i praksis kan beskrives som summen af lærernes beslutninger på området.

I lærernes optik afspejler en skoles evalueringskultur således den samlede skolekultur, den er lokalt forankret og kan derfor betegnes som *skolebaseret*. Det er med andre ord ikke muligt at tale om én evalueringskulturmodel, der kan anvendes på flere eller alle skoler.

Lærerne har en udvidet opfattelse af begrebet evalueringskultur, da de forudsætter, at evalueringsarbejdet på en skole må omfatte skolens samlede virksomhed, før det er muligt at tale om en evalueringskultur

Lærerne lægger afstand til den forståelse af begrebet evalueringskultur, at det alene vedrører procedurer mv. i forbindelse med evalueringer af elevernes faktuelle kundskaber. Ifølge lærerne forudsætter udviklingen af en evalueringskultur, at evalueringsarbejdet bredes ud til alle område i skolens virksomhed, hvilket eksempelvis også inkluderer lærerne undervisning, hvad enten der er tale om det individuelle lærerarbejde eller om samarbejdet mellem flere kollega, samarbejdet med skolens forældregruppe, samt ikke mindst ledelsen af skolen.

Det er lærernes opfattelse, at det forøgede samarbejde om evaluering lærerne imellem afspejler den generelle udvikling, der er pågået igennem de seneste par årtier, nemlig bevægelsen væk fra en skolekultur, der var funderet på den enkelte lærers selvstændige og autonome arbejde ('den privatpraktiserende lærer'), mod en stadig mere samarbejdende kultur. Og selv om flere af lærerne mener, at der endnu er lang vej, før den privatpraktiserende lærer er en saga blot, så er de dog enige i, at det er en positiv udvikling, skolen i disse år gennemlever.

Lærernes beskrivelser mv. af evaluering viser tydeligt, at lærerne forstår evaluering som funderet i det professionelle evalueringsparadigme

Det er karakteristisk for lærernes udsagn og tilkendegivelser, at de med deres tilgang til evalueringsbegrebet og den måde, hvorpå de beskriver deres praktiske evalueringsarbejde, gør evaluering til et integreret aspekt af deres didaktiske lærerarbejde i al almindelighed, og derved indlejrer deres forståelse af begrebet sig i *det professionelle evalueringsparadigme*.

For lærerne omfatter *evaluering* imidlertid mere end alene de eksternt initierede evalueringstiltag, fordi evaluering efter deres opfattelse også omfatter aktiviteter, der ikke i en forvaltningsmæssig tradition ville kunne opnå 'status' som eva-

luering. Samtidig stiller lærerne ikke samme krav til designet, systematikken og fx den skriftlige dokumentation i forbindelse med de enkelte evalueringsmetoder, som de senest har mødt i de eksterne evalueringer. I lærernes optik omfatter evaluering derfor ikke alene tests eller prøver, men fx også de daglige samtaler med eleverne, skole/hjem-samarbejdet, kollegiale drøftelser, selvstændige refleksioner under og efter konkrete undervisningsforløb, samt noget så ukonkret som de 'mavefornæmmelser', man som lærer altid oplever i forbindelse med sine undervisningsforløb og som fortæller en, hvorvidt de konkrete forløb blev en succes eller ej.

Sammenfattende viser undersøgelsen, at de danske læreres oplevelser af de seneste års evalueringstiltag rummer en stor ambivalens. De har på den ene side oplevet tiltagene som udtryk for en generel mistillid til kvaliteten af deres professionsudøvelse og et ønske fra politisk side om at føre kontrol med deres arbejde. På den anden side har de også oplevet, at indførelsen af målopfyldelsesevalueringer har medvirket til at skærpe deres opmærksomhed på de faglige mål i deres undervisning.

Lærernes vurderinger af de eksternt fastlagte evalueringsmetoder er, at de giver anledning til bekymring for den måde undervisningen vil kunne udvikle sig på længere sigt. For det første mener de, at evalueringernes fokus på elevernes faktuelle færdigheder indenfor centralt fastlagte faglige områder vil kunne medføre, at lærerne føler sig pressede til at indrette deres undervisning mod disse områder i en sådan grad, at opmærksomheden på elevernes kompetenceudvikling indenfor områder, der ikke kan måles gennem tests og prøver, reduceres. For det andet frygter lærerne, at den megen fokus, der aktuelt er på især evalueringresultater, vil kunne foranledige lærere til at tilrettelægge deres undervisning således, at den i særlig grad sigter mod at kvalificere elevernes tekniske (praktiske) og strategiske håndtering af de pågældende evalueringer, og at undervisningen derved vil kunne betegnes som en *teaching to the test*.

Lærernes beskrivelse af 'den gode evaluering' tegner et billede af en evaluering, der beriger og kvalificerer lærernes samlede undervisningsarbejde, dvs. det arbejde, der omfatter den overordnede undervisningsplanlægning, den kontinuerlige konkrete, praktiske og detaljerede undervisningstilrettelæggelse, der foretages forud for og medens undervisningen udfoldes i samspillet med eleverne, samt den erfaringsindsamling (evaluering), der løbende og afsluttende foretages i relation til de enkelte faser i det pågældende undervisningsforløb. I denne forstand beskriver lærerne evaluering som et integreret aspekt ved et undervis-

ningsarbejde, der kan karakteriseres som didaktisk, hvorved deres beskrivelser indlejrer sig i det professionelle evalueringsparadigme, der netop afspejler denne professionsforståelse (at læreren er didaktiker).

Lærerne sonder skarpt mellem sådanne *eksternt initierede evaluering* og de evalueringer, som de traditionelt altid har gjort brug af og opfattet som en naturlig del af deres arbejde med undervisning, dvs. *interne evalueringer*. Hvor de oplever førstnævnte som et udtryk for omverdenens kontrol af dem, og følgelig har modtaget disse med en udtalt grad af skepsis, er deres opfattelse af deres interne evalueringsarbejde derimod meget positivt. Lærerne fremhæver dog samtidigt, at de – sandsynligvis på baggrund af de seneste års megen fokus på evalueringsproblematikken – igennem de seneste år har kvalificeret deres brug af evalueringer. Arbejdet er blevet mere systematisk og skriftligheden større, end det tidligere har været tilfældet, ligesom sammenhængen mellem de enkelte evalueringer er blevet styrket. Samtidig oplever lærerne en større 'offentlighed' omkring evalueringerne, forstået således, at evalueringsresultaterne tenderer at blive bredt ud i stadig større fora. Hvor evalueringerne tidligere så at sige 'tilhørte' den enkelte lærer, omfatter ejerskabet af dem i dag fx også de berørte elever (og forældre), kollegaer og i et vist omfang også skoleledelsen.

På grund af denne tilgang til evaluering og evalueringsproblematikken betragter lærerne de eksterne evalueringstiltag med bekymring. De fornemmer, at der ikke blot er tale om, at pålagte 'ekstraopgaver', men at de politiske tiltag dels afspejler en anden paradigmatisk forståelse af evalueringers funktion og formål, end deres egen, dels oplever de, at der grundlæggende set er andet på spil end blot ønsket om at intensivere skolerne brug af evalueringer, nemlig en decideret forandring af den danske folkeskole.

Lærerne befinder sig således i et dilemma, idet de på den ene side som offentlige ansatte som noget naturligt føler ansvar for at følge og implementere den eksisterende lovgivning om (bl.a.) evaluering, samtidig med at de på den anden side som professionelt uddannede lærere med et ofte årelangt erfaringsgrundlag som didaktikere finder det fagligt problematisk at skulle operere med to forskellige paradigmatisk forståelser af evaluering. Spørgsmålet om, hvorledes lærerne håndterer dette paradoks, besvares i kapitel 3.4.2.

Det norske casestudie

Interviewundersøgelsen giver ikke alene indblik i danske læreres synspunkter i forbindelse med de seneste års øgede opmærksomhed på evalueringsproblema-

tikken på grundskoleområdet. Undersøgelsen tegner også et billede af lærernes opfattelser af, i hvilken retning dansk grundskole i disse år bevæger sig, samt af de implikationer, som de vurderer, denne bevægelse vil få for deres undervisningsarbejde. Undersøgelsen bidrager således med inddragelsen af lærersynspunkter til at udvide og kvalificere den aktuelle uddannelsesdebat om den danske grundskolens aktuelle situation og fremtid.

Med det formål at undersøge, om grundskolelærere i et andet skolesystem end det danske deler synspunkter i forbindelse med evalueringsproblematikken med deres danske kollegaer, er det norske casestudie gennemført. Resultatet af dette viser, at der på flere områder er overensstemmelse i de synspunkter, som lærerne i de to lande gør sig, men også at der på enkelte, men væsentlige områder er forskelle.

Når spørgsmålet vedrører lærernes eksplicite forståelse af, hvad evaluering (*vurdering*) er, deler de norske lærere i udtalt grad deres opfattelser med de danske lærere. De norske lærere er enige om, at formålet med anvendelsen af evalueringer er at undersøge i hvor høj grad elevernes præstationer lever op til de mål, der er opstillet for givne undervisningsforløb. Derimod mener de ikke i lighed med deres danske kollegaer, at evalueringer også skal/kan anvendes med henblik på vurdering af kvaliteten af deres egen undervisning.

Selv om de norske lærere ikke, som de danske lærere er det, generelt er fortrolige med betegnelserne *formativ evaluering* og *summativ evaluering*, sonderer de på samme måde mellem evalueringer, der enten har det sigte at kvalificere og fremme læringsprocesser (*kompetanseutvikling*), *underveisvurderinger*, og de, hvis formål det er at registrere elevernes præstationer i forbindelse med afslutningen af specifikke skoleforløb, *sluttvurderinger*. Lærerne i begge lande er desuden enige om, at evalueringsarbejdet er systematisk og at evalueringsmetoderne bl.a. omfatter prøver og tests. Derimod fremhæver de norske lærere i langt mindre grad, end tilfældet er med de danske lærere, at evaluering også inkluderer metoder som refleksion, samtaler eller observationer.

De norske lærere opfatter de seneste års politisk initierede evalueringstiltag i den norske kontekst som udtryk for et politisk ønske om at give lærerne et redskab i forbindelse med deres bestræbelser på at højne eleverne faglige og sociale præstationer og kompetencer. Anledningen til den øgede fokus på evalueringer mener lærerne i det norske skolevæsen (identisk med de danske lærere) i særlig grad er aktualiseret er internationale komparative undersøgelser som især TIMSS- og PISA-undersøgelserne. De norske lærere ser derimod ikke evalu-

ringstiltagene som udtryk for en mistillid til deres professionsudøvelse, som tilfældet er blandt de danske lærere.

Casestudiet viser, at de norske lærere først og fremmest anser evalueringer som pædagogiske redskaber for de enkelte lærere. Lærerne oplever kun i begrænset omfang, at der på skolerne reelt samarbejdes om evalueringsarbejdet, ligesom kun få af dem fortæller, at der eksisterer en mere overordnet evalueringspolitik på skolerne. Konkret kommer dette til udtryk ved, at hovedparten af de norske lærere ikke kender betegnelsen evalueringsskiltag som et begreb, der vedrører skolens samlede virksomhed (herunder deres egen undervisning), som det er tilfældet blandt lærerne i den danske skole.

Selv om de norske læreres udsagn om evaluering på samme måde som de danske læreres afspejler en paradigmatisk tilgang til problemstillingen, der henviser til det professionelle paradigme, viser casestudiet, at de ikke eksplicit sætter spørgsmålstejn ved de evalueringstiltag, som de møder fra politisk side, endsige det evalueringsskiltag, disse tiltag måtte være indlejret i. Casestudiet efterlader det klare billede, at hvor de danske lærere udtrykker usikkerhed eller decideret modstand mod eksternt initierede evalueringer og er nervøse for implikationerne for disse, så er de norske lærere kun i beskedent omfang bekymrede for, at sådanne evalueringstiltag vil have negative konsekvenser for deres fremtidige undervisning.

3.4.2 Undersøgelsesresultater af 2. orden

Interviewundersøgelsen viser, at respondenterne undervejs i de enkelte samtaler tilsyneladende ofte skifter mening mv. om enslydende spørgsmål og problemstillinger. Et svar på et stillet spørgsmål, som de på ét tidspunkt under en interview-samtale giver, afviger ofte fra et svar på samme spørgsmål, der er stillet på et andet tidspunkt i samtalen. Den *vertikalt orienterede analyse* har derfor taget sigte mod at afdække, hvorfor sådanne 'svar-skift' foretages.

Indledningsvis kan det konstateres, at lærernes 'svar-skift' fordeler sig i to, principielt forskellige hovedtyper:

Den første type 'svar-skift' kan betragtes som en *kvantitativ udvikling af et ekspliciteret synspunkt*, hvor en tilkendegivelse vedrørende en specifik problemstil-

ling igennem interviewet underbygges eller suppleres med yderligere argumenter eller nuancer, men uden at selve perspektivet i synspunktet fundamentalt set forandres.

*Den anden type 'svar-skift' adskiller sig fra det første ved, at der her er tale om kvalitative ændringer i respondenternes svar og udsagn. Og ofte er det tilfældet, at sådanne grundlæggende forskellige tilkendegivelser om samme problemstilling eksisterer side om side igennem det samme interview. Dette udelukker naturligvis ikke, at der i forbindelse med denne type 'svar-skift' ikke også undervejs i interviewforløbet vil kunne forekomme kvantitative udviklinger i respondenternes synspunkter om de pågældende spørgsmål. Tværtimod, for det sker. Men det er karakteristisk for disse 'svar-skift', at de reelt er udtryk for *forskellige perspektiver på samme problemstilling*, hvorfor de enkelte svar på samme spørgsmål afhænger af den kontekst, som respondenterne med sit svar henviser til.*

Undersøgelsen giver belæg for at kunne slutte, at årsagen til sådanne 'svar-skift' er, at lærernes forståelser, oplevelser og tolkninger af givne sagsforhold er betinget af de konkrete sammenhænge eller kontekster, som de indgår i. Lærerne *positionerer sig så at sige i forhold til de pågældende, specifikke kontekster*, hvorved deres tilkendegivelser i de konkrete sammenhænge bliver perspektivering af deres subjektive oplevelser af de pågældende emner.

Derved bidrager lærernes skiftende positionering og tilhørende 'svar-skift' såvel til en komplettering af deres meningsdannende, som til en kontinuerlig konstruktion af de virkeligheder, deres udsagn vedrører og beskriver, hvorved 'svar-skiftene' reelt bliver *den strategiske løsning, som lærerne anvender i forbindelse med deres håndtering af det paradoks, som de med de seneste års evalueringstiltag befinder sig i.*

Den nærmere analyse af respondentudsagnene påviser, at 'svar-skiftene' samtidig er foranlediget af implicite forhold eller *underliggende problemstillinger* i forbindelse med de temaer, som lærerne udtaler sig om, samt at disse grupperer sig om især tre binære modstillinger, der ifølge lærerne vedrører de specifikke evalueringers opdragsgivere, karakter og formål:

Intern evaluering | Ekstern evaluering

Formativ evaluering | Summativ evaluering

Udvikling | Kontrol

På baggrund af dette analyseresultat har en sortering og systematisering af datamaterialet gjort det muligt for mig at kunne konstruere en analysemodel med det formål at bidrage til en ordning af de mønstre, som lærernes svargivning danner:

Figur 15. **Analysemodel**

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

De fire felter, der optræder i modellen, repræsenterer de positioner, som lærerne indtager i forbindelse med deres svar og udsagn:

Kategorien *professionelt perspektiv* omfatter primært det perspektiv, som lærere lægger til grund for deres konkrete svar og udsagn, men inkluderer samtidig svar og udsagn, der gives på 'vegne' af kollegaer. Kategorien opfattes af lærerne altid som *intern* set i relation til analyserammens øvrige kategorier.

Kategorien *organisationsperspektiv* henviser til de holdninger eller intentioner (visioner og strategier), der ifølge lærerne enten eksplicit eller implicit er formuleret af den lokale organisation (dvs. den enkelte skole), og som derfor er det kontekstuelle perspektiv, de anlægger i forbindelse med deres konkrete svar og udsagn. Kategorien opfattes af lærerne i nogle situationer som *intern* set i relation til deres egen position, medens den i andre situationer opfattes som *ekstern*.

Kategorien *interessentperspektivet* refererer såvel til lærernes elever og til disses forældre og derved til disse gruppers interesser og holdninger til problemstillinger, der er af relevans for lærernes svargivning. Kategorien opfattes af lærerne i nogle situationer som *intern*, medens den i andre situationer opfattes som *ekstern*.

Kategorien *politisk perspektiv* omfatter såvel landspolitiske som lokalpolitiske tilkendegivelser og udsagn, som konkrete beslutninger og indsatser af betydning for lærernes svar og udsagn. Der kan således fra det landspolitiske niveau være tale om folketinget, regeringen, undervisningsministeriet eller finansministeriet, medens der fra det lokalpolitiske niveau kan være tale om kommunalbestyrelsen eller skoleforvaltningen. Kategorien opfattes af lærerne altid som *ekstern*.

Intern evaluering / Ekstern evaluering: Lærernes svar, udsagn og holdningstilkendegivelser vedrørende de rejste problemstillinger i undersøgelsen er betinget af, hvorvidt fx de konkret omtalte evalueringer og evalueringstiltag opfattes som *internt* eller *eksternt* initierede. Imidlertid forekommer der ikke en entydig eller konsistent afstemt 'enighed' om i hvilke situationer, det er relevant at betegne en given evaluering som intern eller ekstern – hverken hos den enkelte respondent selv eller blandt respondenterne imellem.

Til vurderingen af, hvorvidt fx en evaluering er intern eller ekstern, knytter der sig lærerens stillingtagen til, hvilke aktører i skoleverdenen, han/hun vælger at tale 'på vegne af', fordi der i den givne sammenhæng efter vedkommendes opfattelse eksisterer et holdnings- eller interessefællesskab. Når lærerne således – hvad enten dette sker implicit eller eksplicit – anvender betegnelsen *interne evalueringer* som afgrænsning til modsætningen (de *eksterne evalueringer*), forudsætter det derved, at han/hun har positioneret sig i en afgrænset subkulturel kontekst, således at betegnelsen *intern evaluering* (eller *ekstern evaluering*) giver institutionel mening i den pågældende subkultur.

Interviewundersøgelsen giver belæg for at kunne identificere i alt fire forskellige varianter eller dannelser af subkulturer, som respondenterne indlejrer deres afgrænsning mellem de to betegnelser i og dermed perspektiverer. Dette er illustreres med denne figur:

Figur 15.A. **Analysemodel. Intern evaluering / Ekstern evaluering**

Variant A1

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Variant A2

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessentperspektiv
EKSTERN	Organisationsperspektiv	Politisk perspektiv

Variant A3

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Variant A4

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Figuren illustrerer de fire forskellige varianter af opfattelser, som respondenterne har vedrørende afgrænsningen mellem interne evalueringer og eksterne evalueringer. Intern evaluering er markeret med skyggelagte bokse, ekstern evaluering uden.

Formativ evaluering / Summativ evaluering: Det fremgår af analysen, at lærernes anvendelse af disse to intentionelle 'evalueringsformer' er betinget af de kontekstuelle sammenhænge, som de konkret beskriver de respektive evalueringer i forhold til. Det er således ikke ligegyldigt, om en evaluering er internt eller eksternt initieret, ligesom det heller ikke er uden betydning, hvorledes lærerne positionerer sig i grundskoleverdenens forskellige institutionelle subkulturer, hvilket fremgår af deres positioneringer i forbindelse med modstillingen *udvikling / kontrol*. Tværtimod fremgår det af undersøgelsen, at lærerne i forhold til denne problemstilling undervejs i interviewsamtalerne ofte veksler mellem tre forskellige positioneringer og således med deres svar og udsagn perspektiverer et tilsvarende antal forskellige indlejrede forståelser, hvilket illustreres her:

Figur 15.B. **Analysemodel. Formativ evaluering / Summativ evaluering**

Variant B1

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Variant B2

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Variant B3

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Figuren illustrerer de tre forskellige varianter af opfattelser, som respondenterne har vedrørende forekomsten af formative evalueringer og summative evalueringer. Formativ evaluering er markeret med skyggelagte bokse, summativ evaluering uden.

Udvikling / Kontrol: Uanset hvilke begrundelser, der end måtte være formuleret af opdragsgiverne bag konkrete evalueringer eller evalueringstiltag, viser undersøgelsen, at lærerne generelt er positive overfor anvendelsen af evalueringer, der som formål har at fremme kvaliteten af deres undervisning, medens de er decideret negative overfor evalueringer, hvis formål det er at kontrollere deres undervisning – eller arbejde i øvrigt. Den følgende figur fremhæver eksplicit evalueringer, som det ifølge respondenterne er pålagt dem at anvende af 'andre' end lærerne selv med det formål, at disse 'andre' kan føre kontrol med deres arbejde.

Figur 15.C. **Analysemodel. Udvikling / Kontrol**

Variant C1

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Variant C2

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Variant C3

<i>relation</i>	INTERN	EKSTERN
INTERN	Professionelt perspektiv	Interessent-perspektiv
EKSTERN	Organisations-perspektiv	Politisk perspektiv

Figuren illustrerer tre forskellige varianter af opfattelser, som respondenterne har vedrørende de interesser, der ligger til grund for anvendelsen af evalueringer, hvis formål det er at kontrollere kvaliteten af læreres arbejde (primært: deres undervisning). Disse er markeret med skyggede bokse.

Sammenfattende viser undersøgelsen, at lærernes strategiske, omend ikke bevidste løsning, som lærerne anvender i forbindelse med deres håndtering af det paradoks, som de i forbindelse med de seneste års evalueringstiltag befinder sig i – og som jeg tidligere har redegjort for i kapitel 2.4.3 – er en skiftende positionering i forhold til diverse specifikke kontekster, som bl.a. kommer til udtryk gennem lærernes 'solidarisering' med vekslende aktører og interesser i og omkring deres undervisningsarbejde.

Denne skiftende positionering ekspliciteres i form af 'svar-skift' på enslydende spørgsmål og emneområder, og undersøgelsen har påvist, at dette er foranlediget af underliggende problemstillinger, som lærerne inkluderer i deres vurderingsgrundlag i forbindelse med deres tilkendegivelser. Således er det afgørende, om specifikke evalueringer er internt eller eksternt initieret, om evalueringerne har et formativ eller et summativt sigte, ligesom det har betydning for lærerne, om evalueringers formål er at fungere med henblik på at fremme udviklingen af en given proces, eller om de tjener det formål at kontrollere noget eller nogen.

Samtidig viser undersøgelsen, at lærernes 'svar-skift' forekommer i to varianter: 1) som en kvantitativ udvikling af et ekspliciteret synspunkt, hvor en tilkendegivelse kontinuerligt underbygges eller suppleres med yderligere argumenter eller nuancer, uden at selve perspektivet i synspunktet forandres, og 2) som en kvalitativ udvidelse et givent synspunkt, hvorved lærerne under henvisning til

forskellige kontekstuelle forhold udtrykker forskellige perspektiver på samme problemstilling.

Konklusioner og perspektiver

Det grundlæggende formål med denne afhandling har været *at give lærere stemme* i den evalueringsdebat, der pågår på folkeskoleområdet, og som igennem de seneste par årtier er blevet accentueret i takt med, at der fra politisk side er blevet taget stadig flere tiltag med henblik på en styrkelse og en forøget anvendelse af evalueringer i skoleregi.

Debatten, der sideløbende er foregået, har været karakteriseret ved specielt to forhold. For det første har den primært været ført blandt politikere, uddannelsesforskere, i interesseorganisationer og blandt samfundsdebattører. For det andet har fokus været koncentreret om evalueringstiltagenes betydning for en højnelse af elevernes faglige udbytte, målt i forhold til deres faktuelle kundskaber og færdigheder.

Der er således (mindst) ét aspekt, der efter min opfattelse har været fraværende i den, eller i det mindste stærkt nedtonet, og det vedrører den betydning, som de pågældende evalueringstiltag har fået eller formodes at vil få for det substantielle indhold i skolens undervisning og for den måde, som undervisningen tilrettelægges og udføres på. Selv om det implicit i de synspunkter, der har været fremført, indimellem indikeres, at evalueringer kan forstås som pædagogiske redskaber for lærerne, så har dette forhold i mindre grad været ekspliciteret og konkret været gjort til genstand i den offentlige debat, og spørgsmål, som fx, hvorledes dette redskab vil kunne anvendes, hvilken betydning brugen heraf vil kunne få for lærernes arbejde, hvilke konsekvenser for udviklingen af den danske folkeskole vil en intensiveret, systematisk anvendelse af evaluering eventuelt kunne få, osv., er derfor kun sjældent blevet stillet, endsige besvaret. Naturligvis kan det ikke udelukkes – det må tværtimod formodes – at spørgsmål som disse er centrale i de drøftelser, der i lærerkredse føres bag de lukkede døre, og det vil kunne kvalificere den offentlige debat, hvis også tilkendegivelser og synspunkter, der er forankret i de professionelles arbejdsvirkelighed, i langt højere grad end tilfældet indtil videre har været inkluderet i denne. Og netop dette er det med denne afhandling intentionen at yde et bidrag til.

Afhandlingen er grundlæggende opbygget over to empiriske analyser, en tekstbaseret dokumentanalyse og en interviewanalyse.

Den *tekstbaserede dokumentanalyse* skal svare på det spørgsmål, man efterlades med, når man har fulgt den omtalte offentlige evalueringsdebat, som den er forløbet siden slutningen af 1980'erne samtidig med, at man (som jeg) har haft mulighed for at kunne følge med i de kommentarer til den, der er fremkommet fra lærerside: Taler parterne reelt forbi hinanden? Og hvis det er tilfældet: Hvordan vil man så kunne forstå dette?

Dokumentanalysen skal således rekonstruere det 'bagtæppe', som skal gøre en nuanceret forståelse af de udsagn og tilkendegivelser, som lærerne fremkommer med i den efterfølgende interviewundersøgelse, mulig. Jeg indleder derfor afhandlingen med gennem en analyse af relevante tekster nærmere at bestemme begrebet evaluering, som det optræder og anvendes i henholdsvis den politiske og den pædagogiske verden.

Jeg har valgt at betegne den forståelse og brug af evaluering, som er ekspliciteret i lovgivningen og i den tilhørende politiske argumentation, som et *forvaltningsmæssigt evalueringsparadigme*. Det gør jeg, fordi jeg med min undersøgelse kan påvise, at der eksisterer en direkte kobling til en forståelse af evaluering som et forvaltningsmæssigt styringsredskab i forbindelse med den offentlige sektors (her grundskolens) implementering af lovgivning og som sådan forbinder sig til en *New Public Management*-tradition. Desuden viser undersøgelsen, at forståelsen og brugen af evaluering i denne forstand samtidig er indlejret i en uddannelsesforståelse, som synes stærkt inspireret af en *angelsaksisk curriculum-tradition*, hvor nationalt initierede og designede målopfyldelsesevalueringer med nationale standarder for elevernes faktuelle læringsudbytte som evalueringskriterium fungerer som styring og kontrol af skolens og dermed lærernes undervisning. Herved har evaluering karakter af et *eksternt kvalitetssikringsredskab*, og i denne forstand kan modtagerne af evalueringernes resultater beskrives som *skolelekterne*.

Overfor dette paradigme fremstår den måde, som lærerne beskriver og anvender evalueringer på. Jeg har valgt at betegne denne tilgang som eksponent for et *professionelt evalueringsparadigme*, som er karakteriseret ved, at evaluering anses som et integreret aspekt ved lærernes didaktiske refleksioner over eget arbejde, og derved uløseligt er forbundet med den undervisning, de i praksis udfører. Den uddannelsesforståelse, som dette paradigme indlejrer sig i, udspringer af en *kontinentaleuropæisk didaktisk tradition*, hvor lærerne, begrundet i

deres professionalisme som didaktikere, tildeles bemyndigelse til selvstændigt at træffe beslutninger om og forestå undervisningen på en sådan måde, at den tilgodeser såvel centralt besluttede bestemmelser og retningslinjer, som de enkelte elevers kompetencer og potentialer. Herved fungerer evalueringer som et pædagogisk arbejdsredskab, som for den enkelte lærer har karakter *af et internt kvalitetsudviklingsredskab*, hvorved modtagerne af evalueringresultaterne her kan beskrives som *skoleinterne*.

Denne analyse har således betydning for forståelsen af ikke blot de konditioner, hvorpå debatten føres og kommenteres, men også for de udsagn og vurderinger, som lærerne fremfører i afhandlingens videre empiriske undersøgelse.

Afhandlingens hovedomdrejningspunkt er imidlertid en *interviewundersøgelse*, hvor jeg igennem en række semistrukturerede, kvalitative interviews har søgt indsigt i danske læreres synspunkter og vurderinger i forbindelse med de seneste års evalueringstiltag. Desuden har jeg i tillæg til denne gennemført et *casestudie* med det formål at undersøge, om lærere i Norge betragter den øgede anvendelse af evalueringer i grundskolen på samme vis, som det er tilfældet med deres danske kollegaer, og om det på baggrund heraf er muligt at trække en parallel mellem de udviklingstendenser indenfor uddannelsespolitikken, der pågår i de to, ofte sammenlignede nordiske lande?

Interviewundersøgelsen sigter eksplicit på at give svar på tre spørgsmål, nemlig 1) hvorledes lærerne vil beskrive eller definere begreberne evaluering og evalueringsskulptur, 2) hvilke praksiserfaringer de har med de to fænomener, samt 3) hvilket implikationer de vurderer, at de seneste års tiltag på området, har fået/vil få for deres undervisning.

Analysen af undersøgelsen giver et stort set konsistent og overensstemmende billede af en dansk lærerstand, hvis forståelse af og erfaringer med evalueringer (i lighed med deres norske kollegaer) er indlejret i og reflekterer det omtalte professionelle evalueringsskulptur, samtidig med at der i udtalt grad eksisterer bekymring for, at de seneste års evalueringstiltag vil kunne få u hensigtsmæssige konsekvenser for såvel lærernes didaktiske autonomi, kvaliteten af undervisningen og i sidste ende for elevernes udbytte af deres skoleforløb (det sidste er det dog værd at bemærke kun i mindre grad er den herskede opfattelse blandt case-studiets norske respondenter).

Undersøgelsen viser desuden, at lærerne opererer med en praktisk evalueringsskulptur, dvs. en forståelse, der i overvejende grad sker gennem beskrivelser af, dels hvorledes de anvender evalueringer i praksis, dels hvilke erfaringer

ger de har gjort sig i den forbindelse. Når jeg alligevel har ønsket at kunne vise, hvorledes lærerne definerer begrebet evaluering, er det begrundet i intentionen om, at kunne identificere den betydningsforståelse af begrebet, der ligger til grund for deres tilkendegivelser i interviewene. Med det ønske at favne alle aspekter af lærernes udsagn om evaluering, har jeg derfor kondenseret deres udsagn om evaluering i interviewundersøgelsen, således at jeg har kunnet konstruere denne definition:

Evaluering er gennem systematisk anvendelse af elevplaner, tests og/eller prøver undersøgelser af, i hvor høj grad opstillede mål for elevers læring er nået, og tjener som sådan generelt til – hvad enten den enkelte evaluering isoleret set har et summativt eller et formativt sigte – at kvalificere læreres undervisning med henblik på fremme af elevernes læring.

Derved fremstår lærernes evalueringers proceskvalificerende funktion i kontrast til det forvaltningsmæssige evalueringsparadigmes brug af evaluering. Skønt ikke eksplicit formuleret, giver lærerne udtryk for en forståelse af evaluering, der faktisk i al væsentlighed ligger i forlængelse af det tidligere rekonstruerede professionelle evalueringsparadigme. Der ud over viser undersøgelsen tre vigtige forhold, der alle vedrører den omtalte bekymring over de senere års evalueringstiltag:

For det første er det en meget udtalt opfattelse, at lærerne anser tiltagene som et direkte udslag af en politisk mistillid til kvaliteten af deres professionsudøvelse. Det fremgår tydeligt, at lærernes opfattelse af den skærpede fokusering på og indførelse af evalueringer har til formål at give politikere sikkerhed for, at undervisningen (først og fremmest) følger de retningslinjer, som de har udstukket. Lærerne oplever denne brug af evaluering som et anslag mod deres metodefrihed og som et ønske om gennem en detaljeret målstyring af undervisningen (*nationale standarder, curricula*) at tage kontrol over ikke alene, hvad indholdet i undervisningen skal være, men også hvordan den skal udføres. Dette indtryk af den situation, de som lærerne i disse år oplever at befinde sig i, gør dem mismodige og frustrerede, fordi det efterlader dem med en oplevelse af, at der grundlæggende stilles spørgsmålstejn ved deres didaktiske professionalisme.

For det andet er det lærernes vurdering, at den måde, som evalueringerne er designet og ønskes anvendt på (*nationale tests*), rummer en latent risiko for, at kvaliteten af undervisningen reduceres. Den megen og snævre fokus på særlige aspekter i den fagfaglige undervisning, som evalueringerne retter sig mod, risike-

rer efter lærernes opfattelse at resultere i, at undervisningens indhold over tid, dels indsnævres og fokuseres mod disse aspekter, dels i stigende grad orienteres og tilrettelægges mod selve evalueringerne (*teaching to the test*).

For det tredje frygter lærerne, at ovennævnte to forhold, vil få direkte betydning for elevernes læringsudbytte og kompetenceudvikling. I takt med, at undervisningen bliver stadig mere styret og påvirket af nationale standarder for de enkelte fag og tilhørende nationale tests, vil elevernes (og ikke mindst deres forældres) fokus blive rettet mod disse. For eleverne vil succeskriteriet blive at kunne levere en så høj score til testene, som det er muligt, samtidig med at det substantielle indhold i fagenes indhold og arbejdsmåder vil få mindre betydning. Det er det scenarium, lærerne ser for sig, og som de er bekymrede over vil blive en realitet – ikke alene på grund af deres egen faglige stolthed, men i særdeleshed på vegne af eleverne, som de med deres undervisning ønsker at give de bedst mulige forudsætninger i form af faglige og sociale kompetencer.

Analysen indikerer med andre ord, at lærerne befinder sig i en paradoksal situation, hvor de på den ene side som offentlige ansatte skal udføre det evalueringsarbejde, som det er blevet dem pålagt, samtidig med at deres tilgang til evaluering på den anden side er forankret i en ganske anden opfattelse af evaluering – en opfattelse af evaluering indlejret i hvad jeg har benævnt det professionelle evalueringsparadigme.

Dette resultat rejser et særdeles vigtigt spørgsmål: *Hvordan håndterer lærerne det paradoks, de befinder sig i med indførelsen af de seneste års evalueringstiltag i folkeskolen?* Analysen viser, at svaret skal findes i den måde, som lærerne positionerer sig i den daglige virkelighed, som de møder evalueringsfordringerne i.

Det er først og fremmest karakteristisk for lærernes håndtering af evalueringsarbejdet, at de forholder sig meget pragmatisk til det. Samtidig med, at de loyalt effektuerer implementeringen af de bestemmelser, som det fra nationalpolitisk side er blevet dem pålagt at efterleve, forsøger de til stadighed at gennemføre en undervisning, der tilgodeser de fordringer, som de selv tillægger den 'gode undervisning'. I praksis betyder dette, at de behændigt forsøger at nedtone såvel betydningen som de mulige konsekvenser af de eksternt initierede evalueringstiltag, samtidig med at de vedholdende tilstræber at levere en undervisning, som de set fra et professionelt perspektiv selv finder nødvendig.

Men dernæst viser analysen et interessant forhold, nemlig at lærerne skifter perspektiv i deres kontekstuelle anknøytning til de specifikke forhold, der vedrører

deres konkrete vurderinger og evalueringsarbejde: Lærerne forbinder konstant deres tilkendegivelser om evaluering – hvad enten der er tale om generelle vurderinger eller om deres konkrete arbejde – til de specifikke kontekster, de pågældende udsagn henviser til. Udgangspunktet for dem er, at de som respondenter i interviewundersøgelsen altid taler ud fra en blandt flere mulige positioner:

Hvor et 'jeg' i én sammenhæng repræsenterer den pågældende respondents individuelle eller personlige synspunkt som lærer, repræsenterer det i andre sammenhænge et 'vi' ("*jeg mener sammen med andre, at [...]*"). Sådanne 'andre' er i interviewene ofte de pågældende respondents lærerkolleger, hvorfor de synspunkter, der i sådanne sammenhænge fremlægges, udtrykker en 'solidarisering' med disse kollegaer og samtidig får karakter af almengyldige meninger i dette forum. Men et 'jeg' eller 'vi' kan også dække over andre 'fællesskaber', som respondenterne med deres udsagn i undersøgelsen indskriver sig i. Der kan således være tale om hele skolen (pædagoger, lærere, ledelse), som læreren er ansat ved, om det fællesskab, som læreren deler med sine elever (og/eller elevernes forældre), eller læreren kan fx udtale sig på vegne af den samlede folkeskole.

Denne skiftende positionering i forhold til de aktører og interessenter, der eksisterer i relation til og omkring lærernes professionsudøvelse, kommer i interviewsamtalerne til udtryk gennem en række *tilsyneladende modsætningsfyldte 'svar-skrift'* på enslydende spørgsmål og rejste problemstillinger. Analysen af dette forhold har imidlertid givet belæg for at kunne beskrive *et logisk og sammenhængende mønster i lærernes tilkendegivelser og vurderinger af evalueringsproblematikken.*

Analysen viser, at lærernes positionering er betinget af en række underliggende problemstillinger, som de forbinder til de specifikke omstændigheder ved de enkelte forhold, som de udtaler sig om, og som *er begrundet af den paradigmatisk tilgang til evaluering, som de har.* Det er således afgørende for dem, om evalueringer er internt eller eksternt initieret, om evalueringer har et formativ eller et summativt sigte, samt om formålet med evalueringer er at medvirke til fremme af udviklingen af en given proces, eller om de tjener det formål at kontrollere noget eller nogen.

Konsistensen i de mønstre, som min analyse blottilægger, peger for mig på et særdeles vigtigt forhold: Jeg ser således lærernes positionsskift som *en ikke nødvendigvis bevidst 'strategi', der skal gøre det muligt for dem under hensyntagen til disse underliggende problemstillinger, samtidig med at de positionerer sig i relevante, kontekstuelle 'fællesskaber', at etablere et holistisk, praksisforankret*

fundament i forsøget på at konstruere en meningsdannelse, der ikke alene kan legitimere deres evalueringsopfattelser, men også samtidig deres professionelle virke som lærere.

Afhandlingen påviser hermed, at lærernes håndtering af de seneste års evalueringstiltag ikke alene sker i en realitet med forekomsten af to konkurrerende evalueringparadigmer, hvis møde repræsenterer et sammenstød mellem en forvaltningsfornuft og en professionsfornuft, men også at det umiddelbart synes kompliceret for lærerne at navigere i denne komplekse og konfliktfyldte virkelighed. Og selvom det også af afhandlingen fremgår, at det lykkes lærerne at skabe mening i deres tilgang til og håndtering af disse strukturelt og ideologisk betingende vanskeligheder, efterlader interviewsamtalerne med lærerne samtidig et billede af en lærerstand, der oplever de udefra kommende tiltag med frustration og delvis afmagt. Men samtidig fremgår det, at lærerne overvinder dette praksisvilkår – også selvom man kunne forledes til at anse det som et uløseligt dilemma – ved en, måske ny 'strategisk' evne, nemlig evnen til aktivt at tilskrive deres arbejde, hvis iboende fornuft i disse år er udfordret, ny mening.

I et videre perspektiv rejser min undersøgelse derved en række spørgsmål af mere overordnet karakter, som jeg har samlet tre mulige scenarier:

Er det, vi i disse år er vidne til, at der er ved at etablere sig nye vilkår for lærernes professionelle virke (og muligvis også for andre af den offentlige sektors professioner), hvor en forvaltningsfornuft, som i afhandlingen er ekspliciteret ved et forvaltningsmæssigt evalueringparadigme, er i færd med at overlejlre en professionsfornuft? Er vi på vej mod at opleve, at de professionelle opgiver eller nedtoner deres forankring i den fornuft, logik og selvforståelse, der specifikt kendetegner netop deres profession, til fordel for en opportunistisk 'shopping' mellem diverse logikker og interesser, hvor de evner både at indtage og legitimere vekslende positioner under henvisning til en meningsdannelse, der dybest set virker som et 'værn' mod udefra kommende pres?

Eller – som er det, vi oplever, at lærerprofessionen i disse år befinder sig midt i en overgangsfase, hvor den er i færd med at omdefinere sig i forhold til eksterne omstændigheder, der grundlæggende ikke udspringer af fx en pædagogisk nødvendighed, men er begrundet i andre faktorer som eksempelvis politisk ideologi, nationaløkonomi, en individualiseret forbrugeradfærd, en 'djøf-isering' af den offentlige forvaltning, eller af andet? Er der tale om, at der pågår en nytænkning i professionen, hvor lærernes 'svar' på deres umiddelbare følelse af ubehag ved

konfrontationen med den omtalte forvaltningsfornuft er, at de etablerer et nyt paradigmatisk, meningsfuldt fundament for deres arbejde?

Eller – som tredje scenarium: Holder de fast ved deres udgangspunkt, eventuelt med den begrundelse, at evalueringstiltagende blot er endnu et blandt flere centralt initierede 'modefænomener', der over tid vil finde et fornuftigt leje eller endog helt vil forsvinde, for i stedet at blive erstattet af andre – og at de særlige svarmønstre skal læses som en taktisk reaktion, der kan bevare et minimum af selvrespekt og samtidig udgør en pragmatisk 'affjedring' af det nye omverdenspres?

I denne sammenhæng bliver den norske undersøgelse interessant. Den viser, hvorledes lærerne i afhandlingens norske casestudie uden særlige indvendinger tilsyneladende synes at have accepteret nytteværdien (og måske endog fornuften?) af de eksterne evalueringstiltag, som de igennem de seneste år er blevet pålagt at implementere. På netop dette punkt eksisterer der en markant forskel i den måde, de norske lærere håndterer tiltagene på, sammenlignet med deres danske kollegaer, idet de ganske enkelt ikke stiller spørgsmålstejn ved dem. Om det skyldes, at de ikke anser tiltagene som udtryk for et angreb mod deres professionelle kompetencer, men at de derimod betragter evalueringerne som pædagogiske redskaber, der kan fungere indenfor deres egen professionsforståelse, eller om det skyldes en anerkendelse af, at det har været nødvendigt (uafvendeligt eller hensigtsmæssigt) at revurdere og genbeskrive det substantielle indhold i lærerprofessionen, giver casestudiet imidlertid ikke svar på.

Alt i alt finder jeg, at det af flere årsager må være relevant at påbegynde en drøftelse om, hvorledes professionen skal forholde sig til mødet med det to omtalte logikker – den forvaltningsmæssige fornuft og den professionelle fornuft. Det vil ikke alene være relevant for den enkelte lærer at blive bevidst om de vilkår, der knytter sig til hans/hendes daglige arbejde, eller for de besluttende myndigheder at få kendskab til de implikationer, deres beslutninger har for de lærere, der skal føre dem ud i livet – det har også en altovervejende betydning for en konstruktiv drøftelse af folkeskolens fremtidige samfundsmæssige funktion og den måde, hvorpå opgaven skal løses.

Resumé

I gennem de seneste år har der i stigende grad været rettet fokus mod grundskolens evalueringsarbejde i såvel Danmark som i en lang række andre lande. Fra politisk side er der således blevet taget en række lovgivningsmæssige tiltag med det sigte generelt at højne skolernes evalueringskulturer, men også mere konkret for at sikre, at det med anvendelse af diverse evalueringer er blevet muligt at kortlægge og dokumentere elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder i udvalgte fag og områder. Sideløbende hermed er det fra flere sider blevet drøftet, hvilken betydning denne udvikling har fået og fremover vil kunne påregnes at få for den samlede kvalitet af grundskolens virksomhed. Målestokken har i denne forbindelse i udtalt grad været knyttet til evalueringresultaterne, forstået således, at succeskriteriet for en vellykket kvalitetsudvikling af grundskolen blandt andet er blevet aflæst i elevernes scorer i evalueringerne. Dette bygger på den opfattelse, at hvis det med evalueringresultaterne kan påvises, at elevernes udbytte af undervisningen er øget i forhold til tidligere og også gerne i en komparativ konkurrence med andre landes elever, ja, da er dette samtidig en indikation af, at der implicit er sket et kvalitetsløft af skolens undervisning generelt.

Hovedaktørerne i denne udvikling, både hvad angår initieringen heraf som argumentationen herfor, skal primært findes blandt beslutningstagerne i de pågældende lande, hvilket da også er tilfældet i Danmark. Ganske vist har også en række uddannelsesforskere og diverse faglige organisationer deltaget i debatten, men da udviklingen først og fremmest synes at være orkestreret fra politisk hold, giver det anledning til en formodning om, at bevæggrundene for den førte politik ikke er politisk ideologisk værdifri, men sandsynligvis knyttet til en mere overordnet opfattelse af i hvilken retning, grundskolen skal styres. De konkrete evalueringstiltag fungerer i så fald som redskaber for denne proces. Denne antagelse forstærkes af det forhold, at hvor fx dansk skoleudvikling op igennem det tyvende århundrede har været karakteriseret ved en såkaldt professions- og erfaringsbaseret *bottom-up proces*, så fremstår de seneste års tiltag som en *top-down styring*, hvor det omtalte kvalitetssikringsredskab, *evaluering*, er designet under henvisning til en *New Public Management*-forvaltningstradition. Herved synes der at kunne være tale om en udvikling frem mod en markedsgørelse af grundskoleuddannelserne, hvor dannelsesidealer erstattes af økonomiske parametre, brugertilfredshedsundersøgelser og for eksempel fritvalgsordninger.

Fraværende i den offentlige vurdering og diskussion af denne udvikling, har – med undtagelse af fagpolitiske tilkendegivelser fra grundskolelærernes faglige organisationer – stort set været lærernes selvoplevede og erfaringsbaserede synspunkter. Det er interessant, fordi der i den standende debat derved mangler den stemme, der giver mulighed for at levere et førstehåndsindblik i den effekt, den beskrevne udvikling har på den kvalitetsudvikling af grundskolens primære opgave, *undervisningen*, som de politisk initierede evalueringstiltag eksplicit advokerer for.

Afhandlingen leverer et bidrag til en mere nuanceret debat om denne udvikling ved for det første at sætte lærerens selvoplevede og erfaringsbaserede synspunkter i centrum gennem interviews og systematiske analyser af dem. For det andet udgør den et bidrag til debatten ved at give et indblik i, hvorledes lærerne håndterer den opgave det er, at skabe individuel mening i deres professionsudøvelse i en situation, hvor mange af dem udtrykker en udtalt grad af skepsis over hensigtsmæssigheden af de seneste års evalueringstiltag, samtidig med at det er af vital betydning for dem at etablere legitime, professionelle begrundelser for deres evalueringsarbejde.

Det har ført til følgende *overordnede problemformulering*:

Hvordan håndterer lærerne det paradoks, de befinder sig i med indførelsen af de seneste års evalueringstiltag i folkeskolen?

Problemformuleringen rummer en række aspekter, som det har været nødvendigt isoleret at fokusere på, før en samlet besvarelse har kunnet foretages. Dette er sket med besvarelsen af følgende fem *forskningsspørgsmål*:

- 1. Hvilke konkrete evalueringstiltag er der fra lovgivningsside blevet taget i forbindelse med folkeskolen indenfor de seneste år, og hvilket evalueringsparadigme indlejrer disse tiltag sig i?*
- 2. Hvilket evalueringsparadigme må man antage ligger til grund for lærernes evalueringsforståelse?*
- 3. Hvordan forholder disse to evalueringsparadigmer sig til hinanden?*
- 4. Hvordan kan man beskrive og forstå læreres oplevelser, vurderinger og håndtering af de seneste års evalueringstiltag?*

5. Er det muligt at kunne sige noget om mulige implikationer for undervisningen som følge af de seneste års evalueringstiltag?

Afhandlingens *metode er empirisk*. Og den empiriske analyse består af en dataregistrering, en dokumentanalyse og af en interviewundersøgelse:

- *En registrering* af de seneste års politisk initierede evalueringstiltag på grundskoleområdet, hvilket er foretaget med udgangspunkt i relevant lovgivningsstof i form af love og bekendtgørelser.
- *En dokumentanalyse* af disse evalueringstiltag med det formål at identificere det evalueringsparadigme, der ligger til grund for evalueringstiltagene, og at sammenholde dette med det evalueringsparadigme, der er det institutionaliserede grundlag for lærernes evalueringsforståelse. Analysen er gennemført med inddragelse af førnævnte, faktuelle dataregistrering, samt med henvisning til dansk og udenlandsk uddannelsesforsknings- og evalueringsforskningslitteratur.
- *En interviewundersøgelse*, hvis forskningsmæssige tilgang er *grounded*. Undersøgelsen viser, hvilket evalueringsparadigme grundskolelærere kommunikerer i, og besvarer spørgsmålet om, hvorvidt dette er det samme som det, der danner udgangspunkt for de seneste års politisk initierede evalueringstiltag? Der er desuden erhvervet indblik i respondenternes oplevelser og opfattelser af, samt holdninger til tre aspekter ved de seneste års evalueringstiltag på grundskoleområdet: Hvad er evaluering, hvorledes udfoldes evaluering konkret, og hvilke implikationer har disse evalueringstiltag for undervisningen? Endelig belyser interviewundersøgelsen, hvorledes lærerne håndterer det paradoks, som de ofte befinder sig i ved at skulle implementere eksternt initierede evalueringstiltag, som de ikke altid finder hensigtsmæssige, samtidig med at de søger at give arbejdet hermed en legitimerende mening for dem selv.

Undersøgelsen er designet som en semistruktureret, kvalitativ interviewundersøgelse, hvis respondenter har været femten danske folkeskolelærere fra to kommuner samt seks grundskolelærere fra en norsk kommune. De gennemførte interviews er transskriberede, kodede og meningskondenseret samt systematisk kategoriseret i forhold til de opstillede interviewtemaer.

Med hensyn til den *teoretiske optik*, så har det i den empiriske analyse som nævnt været muligt at *beskrive* en række tilsyneladende paradokser i lærernes svarmønstre samt at vise, hvorledes undersøgelsens respondenter indtager stadig skiftende positioner i relation til undersøgelsens resultater.

I den forbindelse har jeg inddraget to begreber eller rettere to dobbeltbegreber, nemlig *position/positionering* og *institution/institutionalisering*. Begreberne er hentet fra hver sin sociologiske forskningstradition, der dog begge epistemologisk set er videnskabsteoretisk forankret i et socialkonstruktivistisk paradigme. Hvor det for det første begrebs vedkommende drejer sig om symbolsk/strategisk interaktionisme, er der for andet begrebs vedkommende tale om nyinstitutionel teori.

Positionsbegrebet har gjort det muligt at beskrive dynamikken i lærernes umiddelbare håndtering af de fremanalyserede paradokser, medens begrebet om *institutionalisering* har givet mulighed for at forstå, hvordan lærerne ved at knytte an til forskellige diskursive institutioner bliver i stand til at reproducere en legitimitet. Alt i alt kan dynamikken herved forstås som lærernes forsøg på *meningsdannelse*.

Som *resultat af afhandlingens analyser* fremstår, at de seneste års politisk initierede evalueringstiltag generelt er blevet mødt med en udtalt skepsis fra lærerside. Lærerne oplever evalueringstiltagene som udtryk for en decideret mistillid til kvaliteten af deres professionsudøvelse, og de føler i den sammenhæng sig pressede af specielt politikere og skolemyndigheder, men også til en vis grad elevernes forældre, til at fokusere deres undervisning på en sådan måde, at de gennem forbedrede evalueringresultater af elevernes faktuelle kundskaber og færdigheder kan dokumentere og tilbageerobre omverdenens respekt for deres profession.

Samtidig viser analyserne, at lærerne ikke principielt er modstandere af at anvende evalueringer som led i deres undervisning, tværtimod. Og de understreger da også, at brugen af evalueringer også før introduktionen af de seneste års eksterne evalueringstiltag har været et almindeligt didaktisk accepteret aspekt ved deres undervisning.

Når de alligevel anser arbejdet med de seneste års evalueringer som problematisk, så skyldes det den måde, hvorpå disse – ifølge lærerne – samvirker med de faglige læreplaners *fælles mål*. Selv om lærerne har et meget nuanceret syn på indførelsen af og arbejdet med de fælles mål, så reduceres deres positive opfattelse, når de sammenholder disse med det seneste politiske tiltag: indførelsen af *nationale tests*. Dette begrundes hovedsageligt på tre måder:

For det første frygter lærerne, at undervisningen fremover primært vil blive orienteret mod indholdet i de nationale tests (*'teaching to the test'*) og dermed i mindre grad mod fagenes samlede indhold, hvorved de fælles mål vil få karakter af *nationale standarder*.

For det andet frygter lærerne, at en sådan drejning kan være udtryk for et værdibaseret politisk ønske om at introducere en angelsaksisk inspireret uddannelsesforståelse (curriculum-tradition) på grundskoleområdet til fordel fra den eksisterende, der er funderet på en pædagogisk, didaktisk tradition.

Og endelig for det tredje frygter lærerne, at kombinationen af de fælles mål (nationale standarder), de politisk udarbejdede evalueringer (nationale tests) samt kravet om brug af *individuelle elevplaner* vil presse lærerne til at omformulere substansen i *undervisningsdifferentiering*, således at der i praksis på sigt vil blive tale om en individualiseret *elevdifferentiering*.

Lærernes skepsis overfor de seneste års evalueringstiltag er således begrundet i en oplevelse af, at såvel selve karakteren af skolens som af deres egen (undervisnings-) virksomhed med netop disse tiltag ønskes ændret. Og denne oplevelse efterlader lærere i en generel utryghed – både hvad angår omverdens vurdering af dem som undervisere, og i forbindelse med deres egen selvopfattelse som professionelle, autonome didaktikere. På trods af deres indtryk af, at der med disse evalueringstiltag eksisterer en latent risiko for, at de vil kunne få en negativ effekt på såvel undervisningens form, på fagenes indhold som på elevernes samlede udbytte af deres skolegang, gennemfører lærerne de fastlagte evalueringer som foreskrevet, ligesom de fremfører legitime pædagogiske begrundelser herfor.

Dette rejser naturligvis spørgsmålet, hvordan lærerne opretholder en professionel selvforståelse. Analyserne viser, at to omstændigheder understøtter en sådan.

Den ene omstændighed knytter sig til den kendsgerning, at lærerne i udtalt grad holder af deres arbejde. De arbejder, såvel individuelt som i samarbejde med kollegaer, med megen entusiasme; de finder stor glæde ved at følge eleverne i deres sociale og faglige udvikling over årene; og de næres i tillæg hertil af en fortløbende respekt og anerkendelse i forbindelse med deres daglige arbejde, som de modtager fra de enkelte børn og unge samt fra disses forældre.

Den anden omstændighed kan udledes af en særlig håndtering, som analysen af materialet afdækker, og som angår den måde, hvorpå lærerne håndterer deres paradoksfyldte møde med de eksternt initierede evalueringstiltag. Dette paradoks synes lærerne at håndtere ved at veksle mellem forskellige positioner, hvilket

sætter dem i stand til fleksibelt at tilpasse perspektivet for deres holdning til forskellige og indbyrdes konfliktuerende helheder. Derved synes lærerne at skabe mening i den paradoksale situation, som de seneste evalueringstiltag måtte formodes at have efterladt dem i.

Kampen om evalueringen – hvad enten der er tale om kampen om definitionen af begrebet; om de specifikke evalueringsmetoder, der ønskes taget i anvendelse skolen; eller om der er tale om selve det uddannelsespolitiske sigte med brugen af særlige evalueringsstrategier – kampen om evalueringen er ikke over, og skolens lærere befinder sig midt i den. Men hvad denne afhandling viser er først og fremmest, at lærerne har fundet en måde at håndtere deres virkelighed på midt i denne kamparena, og at det for dem har betydet, at de fortsat kan se sig selv i øjnene som de professionelle aktører, de er.

English Summary

In Denmark as in many other countries, we have seen in recent years an increasing focus on evaluation in primary and secondary schools, and especially on tests and other forms of assessment. Politicians have passed legislation with the general aim of encouraging and improving the evaluation culture in schools, but more specifically to ensure that the use of a range of evaluative tools will make it possible to chart and document the actual knowledge and skills achieved by pupils in selected subjects and areas of work. These political moves have provoked a great deal of discussion about what impact such developments have had and are expected to have on the overall quality of the work done in primary and lower secondary schools. The results of tests and other forms of assessment have very much become the yardstick here, in the sense that the degree of success of efforts to improve the quality of schools has been read out of pupils' scores. This is due to the view that if pupils' academic progress can be shown to have improved in relation to previous levels, and also preferably in terms of international league tables, then this will implicitly indicate a general improvement in the quality of teaching at the school.

The main protagonists here – those who have initiated and argued for these developments – are primarily decision-makers, and this is true of Denmark as much as of anywhere else. True, a number of educational researchers and professional organisations have been involved in the debate, but the fact that these moves originated in political circles supports the reasonable assumption that the policies implemented are not free of political ideology, but are most likely related to overall conceptions of the direction in which schools should be shepherded. Various evaluation tools thus become agents serving this end. Our assumption here is supported (in Denmark) by the fact that whereas the development of Danish schools in the 20th century was largely characterised by a *bottom-up process* based on professional experience, recent moves reveal a process of *top-down management* in which *evaluation*, that much-lauded quality assurance tool, has been designed under the mantle of the administrative tradition of *New Public Management*. This would appear to reveal a trend towards a marketing concept of school education, in which ideas of a broad, or liberal, education, have been replaced by economic parameters, investigations of user satisfaction and, for example, arrangements allowing the free choice of schools.

In Denmark, what has been missing in the public debate about these developments – apart from professional and political comments put forward by teachers' organisations – are the views of teachers themselves, speaking from the platform of their own hands-on experience. This is noteworthy, as it means that the ongoing debate has lacked that voice that can provide first-hand impressions of the extent to which these developments are improving the quality of *teaching* which is the primary task of the school and what political initiatives in terms of evaluation have been explicitly aiming at.

This thesis is a contribution to a more rounded debate about these developments. In the first place, through the systematic analysis of interviews, it focuses on the views of teachers themselves, based on their hands-on experience. Secondly, the thesis reveals on the one hand that teachers manage to find their work meaningful, even though many of them find it hard to see recent trends in evaluation as either appropriate or desirable, and on the other hand that it is of vital importance to them to establish a legitimate, professional foundation for any kind of evaluation they may be involved in.

These considerations led to the following *main question*:

How do teachers address the paradoxical situation they have been placed in by the introduction in recent years into primary and secondary schools of new kinds of evaluation?

This general statement of the problem embraces a number of topics which have had to be treated separately before any general conclusion could be arrived at. An attempt has therefore been made to answer the following *research questions*:

1. *What actual evaluation measures have been introduced by legislation into schools in recent years, and on what evaluation paradigm are these based?*
2. *What evaluation paradigm may be presumed to lie behind teachers' conceptions of evaluation?*
3. *How do these two evaluation paradigms relate to each other?*
4. *How can we describe and understand the way teachers experience, reflect on and address the evaluation measures of the last few years?*

5. *Is it possible to say anything about the possible implications for teaching of the evaluation measures introduced in recent years?*

The thesis uses an *empirical method*, comprising data registration, the analysis documents and the analysis of interviews:

- *Registration* of the politically determined evaluation measures introduced into primary and secondary schools in recent years, based on relevant legislation (Acts of Parliament and Executive Orders).
- *A documentary analysis* of the documents relating to new evaluation measures with a view to identifying the evaluation paradigm that lies behind them and to comparing this with the paradigm that forms the reported basis of teachers' conceptions of evaluation. This analysis draws on the previously mentioned registration of factual data, as well as on Danish and international publications dealing with research into education and evaluation.
- *An investigation based on interviews*, using a *grounded* approach to research. This investigation reveals the evaluation paradigm used by teachers when talking about these matters, and answers the question as to whether this paradigm differs from the one behind the politically motivated evaluation measures of recent years. The interviews also provide an insight into the experiences, conceptions and views of respondents concerning three aspects of the evaluation measures introduced in schools in recent years: What does evaluation mean, how is it done in practice, and how does it affect teaching? Finally, the interviews reveal how teachers tackle the paradoxical situation they find themselves in – having to implement externally imposed evaluation measures which they do not always find appropriate, while striving to find a way to legitimate their work and make it meaningful to themselves.

The investigation was designed using semi-structured qualitative interviews. The respondents were fifteen Danish teachers from two municipalities and six teachers from a municipality in Norway. The interviews have been transcribed, coded, condensed in terms of meaning and systematically categorised in relation to the chosen themes for the interviews.

From *the point of view of theory*, the empirical analysis, as we have said, made it possible to *describe* a number of apparent paradoxes in the answers typically

given by teachers, and also to show that the respondents tend constantly to shift their positions with regard to the results produced by the investigation.

In this connection I have drawn on two concepts, or rather, pairs of concepts: *position/positioning* and *institution/institutionalisation*. These concepts belong to different traditions of sociological research, but epistemologically, in terms of the theory of knowledge, they are both rooted in a social constructivist paradigm. The first pair of concepts comes from *symbolic/strategic interactionism*; the second from *new institutionalism*.

The concept of *position* has made it possible to characterise the dynamics of the way teachers instinctively address the paradoxes we have referred to, whereas the concept of *institutionalisation* has made it possible to understand how teachers, by linking in to various discursive constructions or institutions, are able to conjure up legitimacy. All in all, therefore, the dynamic here can be understood as an attempt *to create meaning*.

The *results of the analyses carried out in the thesis* reveal that the politically determined evaluation measures of recent years have generally been met by outspoken criticism from teachers. Teachers see these measures as a clear vote of no confidence in the way they exercise their profession. Consequently, they feel pressure, particularly from politicians and local authorities, but also to a certain extent from parents, to alter the focus of their teaching – hoping that improved test results of pupils' knowledge and skills will convince the world around them once more to feel respect for their profession.

At the same time the analyses reveal that teachers are not opposed to using evaluative measures in their teaching – quite the contrary. They stress that evaluation was a normal and broadly accepted aspect of their approach to teaching even before the introduction of new evaluation measures in more recent times.

However, despite this basically positive attitude, they still regard the new initiatives as problematic, due to the influence they have on teaching when combined with the *core content* of the official subject curricula. Even though teachers can see both sides of working with a core content, they are not so positive when they place the core content alongside one of the latest political measures: *national tests*. There are basically three reasons for this:

Firstly, teachers are afraid that in the future teaching will primarily concentrate on the content of the national tests ("*teaching to the test*") and therefore to a lesser extent on all-round subject content, thus elevating the core content to the status of *national standards*.

Secondly, teachers are afraid that this turn of events may be the expression of an ideologically charged political wish to introduce into primary and lower secondary schools a concept of education inspired by the Anglo-Saxon tradition (the curriculum tradition), replacing the present tradition based on a broader conception of the theory and practice of education.

Finally, teachers are afraid that a combination of core content (national standards), politically determined types of evaluation (national tests) and the required use of *individual pupils plans* will force them to abandon the substance of the present emphasis on *differentiated teaching* in favour of a more individualised approach: *differentiated pupils*.

It may thus be seen that teachers are sceptical about recent approaches to evaluation because they fear that the hidden agenda behind them is to change not only the nature of the school, but also the conditions for their own exercise of their profession. This feeling leaves teachers in a general state of anxiety, both in terms of how the surrounding world judges them as teachers and with regard to their own self-image of being professional, autonomous educationalists. However, despite acknowledging the latent risk that recent approaches to evaluation will have a negative effect on styles of teaching, subject content and in the last analysis on the learning outcomes of pupils, teachers loyally carry out the prescribed tests and are able moreover to put forward legitimate educational arguments for doing so.

This of course raises the question as to how teachers maintain a professional self-image. Analysis of the interviews reveals that there are two factors supporting their ability to do so.

The first factor is linked to the fact that teachers generally like their jobs. They throw themselves into their individual and cooperative tasks with great enthusiasm; they get great satisfaction out of following the social and academic development of pupils over the years; and they are nurtured in all this by a quite surprising degree of respect for their daily work on the part of individual pupils and their parents.

The second factor revealed in the analysis of the materials is that teachers have a special approach to address the paradoxical situations created by externally imposed forms of evaluation. They would appear to address this paradoxical situation by shifting between various positions, which enables them to be very flexible and adapt the general drift and set of their professional convictions to fit in with quite different, and indeed conflicting, schools of thought. In this way they

would appear to create a sense of meaning in the paradoxical situation that the latest wave of evaluation measures seems to have left them in.

Whether we are referring to differences of opinion as to how the term 'evaluation' should be defined, disagreement about the actual evaluation methods to be used in schools, or more basic disagreement on the level of educational policies about the use of particular evaluatory strategies – the sometimes acrimonious debate about evaluation is by no means over, and teachers find themselves in the thick of it. However, the main finding of this thesis is that teachers have found a way to address the reality of their situation in the middle of this arena, which means that they are still able to carry their heads high as the professional people they are.

Litteratur

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

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

Berger, Peter L. og Tomas Luckmann (2008): *Den sociale konstruktion af virkeligheden. En videnssociologisk afhandling*, 3. udgave, København: Akademisk Forlag

Callewaert, Staff (1992): Kvalitet, In: Muschinsky, Lars Jakob og Karsten Schnack (red.): *Pædagogisk Opslagsbog*, 4. udgave, København: Christian Ejlers' Forlag, p. 176-183

Carlgrén, Ingrid (1990): Tyst kunskap och frågan om praktikens förändring – några funderingar utifrån forskningen om lärarkunskap, *Nordisk Pedagogik*, nr. 3, p. 167-172

Clarke, John (2003): *Performing for the Public: evaluation, evidence and evangelism in social policy*. Paper for the inaugural ESPAnet conference "Changing European Societies – The Role for Social Policy" Organised by the Danish National Institute of Social Research, Copenhagen, 13-15 November 2003

Compton, Donald W.; Michael Baizerman and Stacey Hueftle Stockdill (eds.) (2002): *The Art, Craft, and Science of Evaluation Capacity Building. New Direction for Evaluation*, New Direction for Evaluation, No. 93, San Francisco: Jossey-Bass

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

- Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*, Odense: Odense Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, Peter (2000): Evalueringernes begrundelsessammenhænge, *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*, 4. årgang, nr. 6, november, p. 11-16
- Dahler-Larsen, Peter (2002): *Evaluering kortlagt – en undersøgelse af amters og kommuners evalueringspraksis på det sociale område*. Århus: Systime
- Dahler-Larsen, Peter (2003): *Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, Peter (2006): *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup (red.) (2001): *Tendenser i evaluering*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Århus: Forlaget Klim
- Dobson, Stephen; Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) (2009): *Vurdering, principper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Gertz, Svend Erik (red.) (2008): *Folkeskoleloven med kommentarer*, 11. udgave, Frederikshavn: Dafolo
- Goffman, Erving (1967): *Interactional Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, New York: Anchor Books
- Goffman, Erving (1992): *Vore rollespil i hverdagen*, København: Hans Reitzels Forlag
- Harrit, Ole (red.) (1998): *Projekt Skoleevaluering – praksis og perspektiver. En midtvejsrapport*, Skive: Danmarks Lærerhøjskole

- Harrit, Ole (1999a): Evaluering som professionel arbejdsform, In: Hermansen, Mads (red.): *Kvalitet i skolen*, Århus: Forlaget Klim, p. 117-147
- Harrit, Ole (red.) (1999b): *Projekt Skoleevaluering – erfaringer og perspektiver. En slutrapport*, Skive: Danmarks Lærerhøjskole
- Haug, Peder (2009): Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad, In: Monsen, Lars; Halvor Bjørnsrud, Lene Nyhus og Bjørn Aasland (red.) (2009): *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, p. 21-41
- Heggheim, Svein and Finn Møller (2003): What is good school-based evaluation? In: Livingston, Kay and Elaine Kirkland (Eds.): *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools*. Glasgow: University of Strathclyde, p. 9-10
- Hellesnes, Jon (1976): *Socialisering og teknokrati*, København: Gyldendal
- Henningsen, Sven Erik (2010): *Læreren som reflekterende praktiker – et etnografisk inspireret casestudie*, Esbjerg: UC Vest Press
- Hermansen, Mads (red.) (1999): *Kvalitet i skolen*, Århus: Forlaget Klim
- Hiim, Hilde og Else Hippe ([1997] 2007): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*, 2. udgave, København: Gyldendal
- House, Ernest R. (1980): *Evaluating with Validity*, London: Sage
- Hornbek, Anne Mette Byg (2009): Elevtal for grundskolen 2008/2009, UNI-C Statistik & Analyse, 16. september 2009, Undervisningsministeriet (<http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Folkeskolen/PDF09/090914%20elevtal.ashx>.) [lokaliseret den 16. februar 2010]
- Haarder, Bertel (red.) (2005): *Verdens bedste folkeskole?* København: Gyldendal
- Korsgaard, Ove og Lars Løvlie (2003): Indledning, In: Slagstad, Rune; Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax Forlag, p. 9-36

- Krogh, Ellen (2003): *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*, Odense, Syddansk Universitet
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2006): *Evalueringsmodeller*, 2. udgave, Århus: Academica
- Kvale, Steinar (1997): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København: Hans Reizels Forlag
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *InterView. Introduktion til et håndværk*, 2. udgave, København: Hans Reitzels Forlag
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (2006): *Vejledning og praksisteori*, Århus: Klim
- Madaus, George F. and Thomas Kellaghan (2000): Models, Metaphors, and Definitions in Evaluation, In: Stufflebeam, Daniel L.; George F. Madaus and Thomas Kellaghan: *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 2nd Edition, Norwell: Kluwer Academic Publishers, p.19-31
- Madaus, George F. and Daniel L. Stufflebeam (2000): Program Evaluation: A Historical Overview, In Daniel L. Stufflebeam, George F. Madaus and Thomas Kellaghan (2000): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 2nd Edition, Norwell: Kluwer Academic Publishers, p. 3-18
- Mintzberg, Henry (1983 [1993]): *Structure in Fives. Designing effective organizations*, Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Monsen, Lars; Halvor Bjørnsrud, Lene Nyhus og Bjørn Aasland (red.) (2009): *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og udvikling*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Muschinsky, Lars Jakob og Karsten Schnack (red.) (1992): *Pædagogisk Opslagsbog*, 4. udgave, København: Christian Ejlers' Forlag
- Mølgaard, Hanna og Martin Søland Klausen (2006): *Evalueringskultur i praksis – tjek på begreber og metoder*, Frederikshavn: Dafolo

- Møller, Finn (2005): Evaluation, assessment and geographical education, In: Donert, Karl and Przemyslaw Charzynski (Eds.): *Changing Horizons in Geography Education*, Torun: Herodot Network & Association of Polish Adult Educators, Torun Department, p. 169-173
- Møller, Finn (2008): Evaluering som redskab til forandring af folkeskolen, *CEPRA-striben*, nr. 3, p. 10-15
- Møller, Finn; Anders Beck Thøgersen og Lise Tingleff Nielsen (1999): Teamets arbejde med evaluering, In: Harrit, Ole (red.): *Projekt Skoleevaluering – erfaringer og perspektiver. En slutrapport*, Skive: Danmarks Lærerhøjskole, p. 95-122
- Nielsen, Bent (1973): *Praksis og Kritik*, København: Christian Ejlers' Forlag
- Nielsen, Mogens (1990): Kvalitets-apostlenes gerninger, *Folkeskolen*, nr. 3, p. 64-66
- OECD (2004): *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 5, 2004, København: Undervisningsministeriet
- Olsen, John Villy (1998): Lærerne skal tæmme uhyret, *Folkeskolen*, nr. 35, p. 4-6
- Olsen, Leif og Olaf Rieper (2005): Evalueringsbegrebet, modeller og paradigmer, In Rieper, Olaf (red.): *Håndbog i evaluering. Metoder til at dokumentere og vurdere proces og effekt af offentlige indsatser*, København: AKF Forlaget
- Pors, Justine Grønbæk (2009): *Evaluering indefra – Politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur*, Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne
- Preskill, Hallie S. (2005): *Building Evaluation Capacity. 72 Activities for Teaching and Training*, Thousand Oaks: Sage Publications
- Rudberg, Monica (2003): Dannelsens kønn – og den postmoderne uro, In: Slagstad, Rune; Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax Forlag, p. 111-124

- Schön, Donald A. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*, Århus: Klim
- Scriven, Michael S. (1967): The Methodology of Evaluation. In: Stake, R.E. (Ed.): *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation No. 1*, Chicago: Rand McNally
- Scriven, Michael S. (1980): *Evaluation thesaurus*, 2nd Edition. Pt Reyes, CA: Edgepress
- Scriven, Michael S. (1991): Beyond Formative and Summative Evaluation. In: McLaughlin, M.W. and D.C. Phillips (Eds.): *Evaluation and Education: At Quarter Century*, Chicago: University of Chicago Press.
- Shadish, William R. jr., T.D. Cook and L.C. Leviton (1991): *Foundation and Program Evaluation*, Sage Publications
- Smith, Kari (2001): Children's rights, assessment and the digital portfolio: Is there a common denominator? In: Pulverness, A. (Ed.): *IATEFL 2001 Brighton Conference Selections*, Cambridge: University of Cambridge and IATEFL, p. 55-68
- Smith, Kari (2009): Samspeillet mellom vurdering og motivasjon, In: Dobson, Stephen; Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, p. 23-39
- Stufflebeam, Daniel L. (2001): *Evaluation Models*. New Direction for Evaluation, No. 89, San Francisco: Jossey-Bass
- Stufflebeam, Daniel L.; George F. Madaus and Thomas Kellaghan (Eds.) (2000): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 2nd Edition, Norwell: Kluwer Academic Publishers
- Tiller, Tom (1990): *Kenguruskolen*, Oslo: Gyldendal

- Undervisningsministeriet (1989): *Mål & med – et oplæg til debat om kvalitet i undervisning og uddannelse i Danmark*, København
- Vedung, Evert ([1991] 1998): *Utvärdering i politik och förvaltning*, 2. upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Wallin, Erik (1998): Changing paradigms of curriculum and/or Didaktik, In: Gudem, Bjørk B. and Stefan Hopmann (Eds.): *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*, New York: Peter Lang, p. 127-147
- Westbury, Ian (2000): Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? In: Westbury, Ian; Stefan Hopmann and Kurt Riquarts (Eds.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, London: Lawrence Erlbaum Associates
- Ålvik, Trond (1971): *Undervisningslære* (Bind 1: *Aktuelle synspunkter og problemer*. Bind 2: *Praktiske eksempler og idéer*), København: Gyldendal 1971)
- Ålvik, Trond (1999): Nogle centrale spørgsmål vedrørende skolebaseret vurdering, In: Hermansen, Mads (red.) (1999): *Kvalitet i skolen*, Århus: Forlaget Klim, p. 31-115

Websites

http://www.evaluering.uvm.dk/templates/velkomst_layout.jsf;jsessionid=DhV7MB5NHh2IZQffyz3QJWLjDRRsM1kBhNG62sVbmZ3qQZWQIYX9!-1493482754#_Toc260227253

<http://www.folkeskolen.dk>

<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=42691>

<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=51878>

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125580#K1>

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126051>

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=fed86d60-df13-45c8-a544-457b84fc8216&underomrade=864ffad8-86a4-4bdd-831b-bc52089b2556&skoletype=0&periode=2004-2008&orgAggr=O&fordeling=2&artikkelvisning=False#rapport>

[http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Folkeskolen/PDF09/090914%20elevtal.ashx,](http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Folkeskolen/PDF09/090914%20elevtal.ashx)

<http://www.videnomlaesning.dk/2/773.aspx>

www.wis.no/gsi

Oversigt over bilag

Bilag i afhandlingen

- Bilag 1 *Lov om folkeskolen (uddrag)*
- Bilag 2 *Spørgeguide til den danske interviewundersøgelse*
- Bilag 3 *Spørgeguide til det norske casestudie*

Bilag i bilagssamlingen

- Bilag 4 *Faktuelle informationer om respondenterne i den danske interviewundersøgelse*
- Bilag 5 *Transskriberede og anonymiserede interviews (Danmark)*
- Bilag 6 *Transskriberede og anonymiserede interviews (Norge)*

Lov om folkeskolen (uddrag)

Herved bekendtgøres lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 1049 af 28. august 2007, med de ændringer, der følger af § 4 i lov nr. 208 af 31. marts 2008, lov nr. 369 af 26. maj 2008, § 135 i lov nr. 1336 af 19. december 2008, lov nr. 50 af 28. januar 2009, lov nr. 353 af 6. maj 2009, § 1 i lov nr. 354 af 6. maj 2009, lov nr. 534 af 12. juni 2009 og lov nr. 535 af 12. juni 2009. Den bekendtgjorte tekst gælder fuldt ud fra den 1. august 2009.¹⁹

Om folkeskolens formål

Kapitel 1

Folkeskolens formål

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

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

¹⁹ Kilde: Undervisningsministeriet (www.uvm.dk), <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125580#K1> [lokaliseret den 13. marts 2010]

Om evaluering mv.

Kapitel 2

Folkeskolens struktur og indhold til og med 9. klasse

§ 10. Undervisningsministeren fastsætter regler om for undervisningen og om centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) i fag og obligatoriske emner efter §§ 5-7 og § 9, stk. 1, 2 og 5. Undervisningsministeren fastsætter desuden regler om mål for bestemte klassetrin (trinmål) i de enkelte fag/emner, bortset fra de fag, der kan tilrettelægges over 1 eller 2 år.

Stk. 2. Slutmål og trinmål angiver fælles nationale mål for, hvad undervisningen skal lede frem mod at eleverne har tilegnet sig af kundskaber og færdigheder i faget/emnet henholdsvis ved afslutningen af undervisningen og ved afslutningen af bestemte klassetrin.

Stk. 3. Undervisningens indhold skal fremgå af skolernes læseplaner, som godkendes i kommunalbestyrelsen, jf. § 40, stk. 3. For fagene i § 5 og § 9, stk. 1, nr. 1, og stk. 2, skal udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål fremgå af læseplanerne. Undervisningsministeren udsender vejledende læseplaner.

Stk. 4. Undervisningen i de enkelte fag og emner og i tværgående emner og problemstillinger, jf. § 5, stk. 1, skal fremme elevernes alsidige udvikling, jf. § 1, stk. 1.

Stk. 5. Undervisningsministeren kan udsende vejledende materialer om beskrivelsen af elevernes alsidige udvikling, undervisning i tværgående emner og problemstillinger samt vejledende opgavesæt, eksempler på timeplaner m.v.

§ 11. Undervisningen i børnehaveklasser gives overvejende i form af leg og andre udviklende aktiviteter. Det tilstræbes at gøre børnene fortrolige med skolens daglige liv.

Stk. 2. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om indholdet i børnehaveklassen, herunder om målene for børnehaveklassen og obligatorisk sprogvurdering i starten af børnehaveklassen.

§ 13. Eleverne og forældrene, jf. § 54, skal regelmæssigt underrettes om lærernes og eventuelt skolens leders syn på elevernes udbytte af skolegangen. Forældrene skal underrettes skriftligt om resultaterne af test, jf. stk. 3.

Stk. 2. Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdighe-

der i fag og emner set i forhold til trin- og slutmål, jf. § 10. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, jf. § 18, og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen, jf. stk. 1.

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

Stk. 4. Før en test tages i brug og ved udskiftning af opgaver, som indgår i en test, kan undervisningsministeren udpege repræsentative grupper af elever til afprøvning af testenes relevans og pålidelighed m.v.

Stk. 5. For elever på 8. og 9. klassetrin samt for elever, der forlader skolen efter 7. klassetrin, sker bedømmelsen af elevernes standpunkter i de fag, der er omfattet af § 14, stk. 1-3, ved hjælp af karakterer (standpunktskarakterer).

Stk. 6. Der gives standpunktskarakterer og i faget idræt en udtalelse mindst 2 gange om året på 8. og 9. klassetrin. De sidste standpunktskarakterer gives umiddelbart før de skriftlige prøver og skal udtrykke elevens faglige standpunkt på dette tidspunkt. Den sidste udtalelse i faget idræt skal gives umiddelbart før afslutningen af undervisningen i faget og skal udtrykke elevens faglige standpunkt på dette tidspunkt.

Stk. 7. På 9. klassetrin udarbejder eleverne en obligatorisk projektopgave. Opgaven bedømmes med en skriftlig udtalelse og en karakter. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om projektopgaven.

Stk. 8. På 9. klassetrin kan eleverne tillige udføre en fri selvvalgt opgave. Denne opgave kan efter elevens valg bedømmes med en skriftlig udtalelse og/eller en karakter.

Stk. 9. Skolen udfærdiger afgangsbetegnelse for elever, der går ud af skolen efter 7. klassetrin eller senere. Afgangsbetegnelsen skal indeholde oplysning om, i hvilken undervisning eleven har deltaget, om de senest givne standpunktskarakterer og om den sidste udtalelse i faget idræt. Afgangsbetegnelsen skal tillige indeholde oplysning om bedømmelse i forbindelse med prøverne, jf. § 14, stk. 1-3. Efter elevens valg kan en skriftlig udtalelse og/eller en karakter for den obligatoriske projektopgave påføres afgangsbetegnelsen. Eventuel bedømmelse af den frie opgave kan ligeledes efter elevens valg påføres afgangsbetegnelsen. Eventuelle skriftlige vurderinger

i andre fag end prøfefagene kan efter elevens valg påføres eller vedhæftes afgangsbeviset som en del af dette.

§ 13 a. Undervisningsministeren offentliggør på baggrund af de afholdte test, jf. § 13, stk. 3, hvert år landsresultaterne.

Stk. 2. Kommunalbestyrelsen og skolelederen får oplyst den enkelte skoles testresultater set i forhold til det samlede landsresultat. Heri skal indgå en vurdering af skolens testresultater set i forhold til elevernes sociale baggrund.

§ 13 b. Til brug for den løbende evaluering, jf. § 13, stk. 2, skal der for hver elev fra børnehaveklassen til og med 7. klassetrin udarbejdes en elevplan, der skal indeholde resultater af evalueringen og den besluttede opfølgning på denne.

Stk. 2. For hver elev på 8. og 9. klassetrin skal der udarbejdes en elev- og uddannelsesplan, der

- 1) til brug for den løbende evaluering skal indeholde resultater af evalueringen og den besluttede opfølgning på denne og
- 2) til brug for afklaring af fremtidig uddannelse skal indeholde oplysninger om, hvilke mål eleven har for sin uddannelse efter grundskolen eller efter 10. klassetrin.

Stk. 3. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om de planer, der er nævnt i stk. 1 og 2.

§ 14. Ved afslutningen af undervisningen på 9. klassetrin aflægger eleverne folkeskolens afgangsprøver, der kan gennemføres i følgende fag:

- 1) Dansk.
- 2) Engelsk.
- 3) Kristendomskundskab.
- 4) Historie.
- 5) Samfundsfag.
- 6) Matematik.
- 7) Geografi.
- 8) Biologi.
- 9) Fysik/kemi.
- 10) Tysk eller fransk som tilbudsfag, jf. § 5, stk. 3 og 4.

Stk. 2. Hver elev skal aflægge to prøver i faget dansk og en prøve i hvert af fagene matematik, engelsk og fysik/kemi. Herudover skal den enkelte elev aflægge to prøver, som udvælges efter udtrækning blandt de i stk. 1, nr. 2-10, nævnte fag,

efter undervisningsministerens bestemmelse henholdsvis inden for fagblokken humanistiske fag og inden for fagblokken naturfag, jf. opdelingen i § 5, stk. 2. Tilbudsfagene tysk og fransk henhører under den humanistiske fagblok. Hvis der sker udtræk af et fag, hvor eleven ikke har fulgt undervisningen i det pågældende skoleår, aflægges eleven i stedet prøve i yderligere et af de i stk. 1 nævnte fag inden for den humanistiske fagblok, bortset fra dansk.

Stk. 3. Ud over de nævnte prøver i stk. 1 og 2 kan eleven ved afslutningen af undervisningen på 9. klassetrin indstille sig til folkeskolens afgangsprøver i valgfagene tysk, fransk, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab, hvis eleven har afsluttet undervisningen i det pågældende skoleår. Prøverne i håndarbejde, sløjd og hjemkundskab kan gennemføres ved afslutningen af 8. klassetrin, hvis skolens leder vurderer, at eleverne har fulgt undervisningen i et sådant omfang, at prøvekravene kan opfyldes. Undervisningsministeren kan fastsætte regler om, at andre praktisk betonedede fag, der er omfattet af § 9, gøres til frivillige prøvefag. Afgørelse om indstilling til frivillige prøver træffes af eleven efter samråd med forældrene, jf. § 54, og vedkommende lærer.

Stk. 4. Undervisningsministeren fastsætter regler om folkeskolens afgangsprøver, herunder om tidspunktet for prøvernes afholdelse, om kravene i de enkelte fag ved prøverne, om udtrækningen af fag og prøver, om antallet af prøver i fagene, om prøvernes gennemførelse, om hvilke prøver der udarbejdes centralt stillede opgaver til, om bedømmelse og karaktergivning, om afgangsbevisernes udformning, om sygeprøver, om aflæggelse af prøver på særlige vilkår for elever med særlige behov og om fritagelse for at aflægge folkeskolens afgangsprøver for visse elever. Undervisningsministeren fastsætter endvidere regler om censorer og kan herunder fastsætte, at kommunalbestyrelsen skal udpege et antal censorer til at bedømme afgangsprøver i nærmere angivne fag.

Stk. 5. Kommunalbestyrelsen skal imødekomme anmodninger om at kunne aflægge folkeskolens afgangsprøver og foranstalte afholdelse af prøverne for personer, der ikke er fyldt 18 år ved skoleårets begyndelse, og som ellers ikke har mulighed for at indstille sig til prøve. Undervisningsministeren kan fastsætte regler herom.

Spørgeguide til den danske interviewundersøgelse

Indledning:

Før selve interviewet påbegyndes, indledes med en kortfattet opsummering af interviewets kontekst, hensigt, anvendelse, form og forløb, hvorefter respondenterne anmodes om at præsentere sig selv med følgende oplysninger:

- a) navn,
- b) anciennitet som lærer,
- c) særlige faglige præferencer,
- d) skole og kommune.

Hele denne indledning medtages på lydoptagelsen.

Spørgsmål:

1. Indenfor de seneste år er folkeskolens lærere blevet bedt om at anvende evalueringer i stadig flere sammenhænge.
Giv konkrete eksempler på områder og sammenhænge, hvor du har oplevet den øgede brug af evalueringer i skolens hverdag.
2. Som lærer har man naturligvis altid evalueret, også selv om man måske brugt andre benævnelser som fx *vurdering*, *bedømmelse*, *prøver* osv.
Oplever du, at de evalueringer, der er indført i skolen igennem de seneste år, adskiller sig fra de "gamle" former for evalueringer?
3. Såvel i Undervisningsministeriet, i Kommunernes Landsforening som i Danmarks Lærerforening er man enig om, at det ikke blot vil være en god idé, men også være nyttigt for folkeskolen, hvis alle skoler udvikler evalueringskulturer.
Hvad er din holdning til dette?
4. I alle faggrupper eksisterer der særlige fagsprog, der rummer en række ord og begreber, som vi normalt ikke går og definerer for hinanden, fordi vi forudsætter, at vi alle forstår det samme. Blandt lærere kan sådanne begreber fx

være *didaktik, undervisningsdifferentiering, ansvar for egen læring, tværfaglig undervisning* osv.

Jeg vil ikke bede dig, definere disse begreber, men i stedet tænke på de to begreber, der er de centrale i dette interview, nemlig *evaluering* og *evalueringskultur*. Hvorledes vil du definere disse begreber?

5. Bag ved alle politiske beslutninger og tiltag ligger en række intentioner om forandring af *noget*. Det gælder naturligvis også, når politikere og andre ønsker at udvide brugen af evalueringer i folkeskolen.

Hvad mener du er intentionen (eller intentionerne) med kravet til skolerne om, at de i disse år i stadig stigende grad skal anvende evalueringer, og at de skal udvikle evalueringskulturer?

6. Hvilken indflydelse mener du, at den megen opmærksomhed på og brugen af evalueringer har på dine professionelle vilkår som lærere?
7. Har den øgede anvendelse af evalueringer fået betydning for din måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på – såvel individuelt som i dit samarbejde med kollegaer?

8. Afslutningsvis vil jeg gerne bede dig overveje en problemstilling, som ikke direkte omhandler din konkrete hverdag som undervisere, men snarere din hverdag som medarbejdere på skolen. Når det nu ønskes fra politisk hold, at evaluering skal gøres til et integreret aspekt ved skolens kultur – altså at der skal opbygges en evalueringskultur – kunne man jo formode, at en sådan bestræbelse ville kunne få konsekvenser for den måde, man som medarbejder fungerer sammen, taler sammen, samarbejder osv. Og her tænker jeg ikke alene på skolens lærere, men på alle medarbejdergrupper.

Oplever du, at der igennem de seneste år er sket ændringer i måde skolen som helhed fungerer på, og at sådanne eventuelle ændringer kan tilskrives, at arbejdet med evalueringer har bredt sig til flere af skolens medarbejdergrupper?

9. Har du yderligere at tilføje dette tema?

Spørgeguide til den norske interviewundersøgelse

Indledning:

Før selve interviewet påbegyndes, indledes med en kortfattet opsummering af interviewets kontekst, hensigt, anvendelse, form og forløb, hvorefter respondenterne anmodes om at præsentere sig selv med følgende oplysninger:

- a) navn,
- b) anciennitet som lærer,
- c) særlige faglige præferencer,
- d) skole.

Hele denne indledning medtages på lydoptagelsen.

Spørgsmål:

1. Indenfor de seneste år er danske folkeskolelærere blevet bedt om at anvende evalueringer/vurderinger i stadig flere sammenhænge. Det er mit indtryk, at dette også er situationen for lærere i den norske grundskole.

Giv konkrete eksempler på områder og sammenhænge, hvor du har oplevet den øgede brug af evalueringer/vurderinger i skolens hverdag.

2. Som lærer har man naturligvis altid evalueret/vurderet, også selv om man måske brugt andre benævnelser som fx *bedømmelse*, *prøver* osv.

Oplever du, at de evalueringer/vurderinger, der er indført i skolen igennem de seneste år, adskiller sig fra de "gamle" former for evalueringer/vurderinger?

3. I Danmark er der i disse år fokus på udviklingen af evaluerings-/vurderingskulturer i folkeskolerne. Hvis dette også er tilfældet for den norske grundskole:

Hvad er da din holdning til hertil?

4. I alle faggrupper eksisterer der særlige fagsprog, der rummer en række ord og begreber, som vi normalt ikke går og definerer for hinanden, fordi vi forud-

sætter, at vi alle forstå det samme. Blandt lærere kan sådanne begreber fx være *didaktik, ansvar for egen læring, tværfaglig undervisning* osv.

Jeg vil ikke bede dig, definere disse begreber, men i stedet tænke på det begreb, der er det centrale i dette interview, nemlig *evaluering/vurdering* (og *evaluerings-/vurderingskultur*). Hvorledes vil du definere dette (disse) begreb?

5. Bag ved alle politiske beslutninger og tiltag ligger en række intentioner om forandring af *noget*. Det gælder naturligvis også, når politikere og andre ønsker at udvide brugen af evalueringer/vurderinger i grundskolen.

Hvad mener du er intentionen (eller intentionerne) med kravet til skolerne om, at de i disse år i stadig stigende grad skal anvende evalueringer/vurderinger (og at de skal udvikle evaluerings-/vurderingskulturer)?

6. Hvilken indflydelse mener du, at den megen opmærksomhed på og brugen af evalueringer/vurderinger har på dine professionelle vilkår som lærere?
7. Har den øgede anvendelse af evalueringer/vurderinger fået betydning for din måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på – såvel individuelt som i dit samarbejde med kollegaer?
8. Afslutningsvis vil jeg gerne bede dig overveje en problemstilling, som ikke direkte omhandler din konkrete hverdag som underviser, men snarere din hverdag som medarbejder på skolen. Når det nu ønskes fra politisk hold, at evaluering/vurdering skal gøres til et integreret aspekt ved skolens kultur (altså at der skal opbygges en evaluerings-/vurderingskultur) kunne man jo formode, at en sådan bestræbelse ville kunne få konsekvenser for den måde, man som medarbejder fungerer sammen, taler sammen, samarbejder osv. Og her tænker jeg ikke alene på skolens lærere, men på alle medarbejdergrupper.

Oplever du, at der igennem de seneste år er sket ændringer i måde skolen som helhed fungerer på, og at sådanne eventuelle ændringer kan tilskrives, at arbejdet med evalueringer/vurderinger har bredt sig til flere af skolens medarbejdergrupper?

9. Har du yderligere at tilføje til dette tema?