

# “Øveprøvens karakter”

- en konceptuel undersøgelse af folkeskolens arbejde med evaluering af danskfagets øveprøve i skriftlig fremstilling.

Studerende: Kathrine Kastholm Vimpel (30180363)  
Pædagogik og lærerfaglighed, vejleder: Bolette Ilskov Borgvardt  
Dansk 4-10 klassetrin, vejleder: Lars Stubbe Arndal  
BA. Dansk. Læreruddannelsen. KP. Metropol  
Afleveringsdato: 01/06/2022  
Tegn: 64 987



1. Indledning	3
2. Undersøgelsesspørgsmål	3
3. Forskningsoversigt	4
4. Læsevejledning	4
5. Metodiske og empiriske overvejelser	5
5.1: Videnskabsteoretisk afsæt	5
5.2: Evalueringslabyrint som struktur for del-analyse	6
5.3: Didaktisk bevæggrund for valg af emne	7
5.4: Ethiske overvejelser	7
5.5: Undersøgelhedsdesign	7
5.5.1: <i>Interview: Dansklærer, læsevejleder og afdelingsleder</i>	7
5.5.2: <i>Case: Dansklærerens øveprøve-evalueringspraksis</i>	8
6. Teoretiske grundpositioner og begrebsdefinitioner	8
6.1: Evalueringskulturen og dets spændingsfelter	8
6.2: Klassificering af evaluering i grundskolen	8
6.2.1: <i>Formativ evaluering som pædagogisk processuelt værktøj</i>	8
6.2.2: <i>Summativ evaluering som institutionelt produktkontrol</i>	8
6.2.3: <i>Beskikkelse af censor og vurdering ved afgangsprøven i dansk skriftlig fremstilling</i>	9
6.3: Øveprøven i dansk skriftlig fremstilling	9
6.4: Skrivendidaktik for øveprøven i dansk skriftlig fremstilling	9
6.5: Skolepolitisk diskurs	10
7. Analyseafsnit	11
7.1: Evaluatorens opfattelse og forvaltning af evalueringsansvaret	11
7.1.1: <i>Afdelingsleder</i>	11
7.1.2: <i>Læsevejleder</i>	13
7.1.3: <i>Dansklærer</i>	15
7.1.4: <i>Delkonklusion</i>	17
7.2: Evalueringspraksissen ved øveprøven i dansk skriftlig fremstilling?	17
7.2.1: <i>Delkonklusion</i>	19
7.3: Analysens konklusion	20
8. Diskussion af prøvens karakter	20
8.1: Diskussionens konklusion	22
9. Perspektivering	22
10. Projektets konklusion	23
Litteraturliste	24
Projektets bilag	
Bilag 1: Forløbet for undersøgelsen	28
Bilag 2: Case	29
Bilag 3: UVM-arket	30
Bilag 4: Nielsens re-fortolkning	31
Bilag 5: Lærerens re-fortolkning	32

## 1. Indledning

Sigmund Ongstand (2006) skriver, at fagdidaktikken ikke kan lukke sig inde på skolen i sin undervisning, men må have blik for hvordan den samfundsmæssige kontekst omkring skolen forandrer fagenes betingelser. Den formelle og etablerede faglighed er sat under pres - og det kræves, at skolefagene klæder eleverne på med de relevante kompetencer til arbejdsmarkedet (fra Carlsen, 2021, s.4). Der har længe været et uddannelsespolitisk fokus på output og mål, som kan fungere som data, der igen kan anvendes til standardiseret sammenligning med formål at kvalitetssikre grundskolen. Dette fokus udfordrer danskfaget - som i mange år har været tilknyttet den individuelle lærers, læsevejleders og afdelingsleders autonome *forvaltning* af faget og dets læringsveje til de tidligere lovpligtige nu vejledende ministerielle mål, men som nu i højere grad underlægges statslig lovpligtig kontrol i form af standardiserede test, ekstern karaktergivning og formel kvalitetssikring (UVM, 2022f & Borgnakke, 2008. s.49).

En lærers danskfaglige evalueringer skal give indsigt i, *hvad* eleverne lærer, og ikke mindst *hvordan* de lærer de intenderede læringsmål, som læreren har sat for undervisningen ud fra UVMs vejledende fagmål (UVM, 2022g & Nielsen, 2007. s.71.73) og folkeskoleloven (§13.2 (danske love. 2022a) & §18 (danske love. 2022b)). Evalueringen er løbende og formende, men læreren kan have en klar ide om, hvad en elev har brug for i sin udvikling. Hun kan og skal understøtte denne ide med systematiske produktevalueringer - her med specifik fokus på bestemte danskfaglige kundskaber og færdigheder. En sådan evaluering kan være prøven i skriftlig fremstilling i 9. kl. En prøve som dansklæreren kan forberede sine elever til ved at vælge at afholde øveprøve, at vælge øveprøvens indhold og at vælge dens vurderingskriterier - som forberedelse til folkeskolens endelige systematiske skriftlige prøve med ekstern censor bedømmelse (Nielsen, 2018, s.43).

Evaluering i dansk skriftlig fremstilling bliver praktiseret og italesat forskelligt fra skole til skole, og fra lærer til lærer, hvilket jeg finder problematisk, idet den endelige prøve i dansk skriftlig fremstilling er eksternt systematiseret og kan have konsekvenser for en elevs videre livsmuligheder. Individuel danskfaglig og pædagogisk proces/produkt evalueringspraksis som leder til systematiseret ekstern statslig produktevaluering harmonerer ikke. Det er denne mislyd, som jeg i denne bachelorundersøgelse prøver at udrede. Idet jeg frygter, at dette kan koste de elever, der har sværest ved skriftlig fremstilling mulighed for videregående uddannelse efter grundskolen. For hvad er egentlig øveprøvens karakter?

## 2. Undersøgelsesspørgsmål

Ovenstående har bragt mig til følgende spørgsmål:

På hvilke måder bliver det lovpålagte evalueringsansvar *opfattet* og *forvaltet* af en danskfaglig lærer, læsevejleder og afdelingsleder i grundskolens udskoling, og hvilken betydning har det for evalueringspraksissen ved øveprøven i dansk skriftlig fremstilling?

### 3. Forskningsoversigt

Projektet skriver sig ind i de bredere forskningsfelter af “didaktik i skriftlig fremstilling” og “afgangsprøver”. Under disse felter er emnet om øveprøven i dansk skriftlig fremstilling endnu ubehandlet<sup>1</sup>. Dette er en udfordring, da det efterlader færre empiriske studier at kontekstualisere projektets resultater i. Troelsens (2021, s.187) Ph.d. undersøger hvad, der kendetegner elevskrivning ved afgangsprøven i dansk skriftlig fremstilling og dennes evaluering ved beskikket censor. Hun konkluderer, at afgangsprøven i skriftlig fremstilling har ændret status fra en frivillig prøve til high-stakes-eksamen, hvor eleverne skal bestå for at have et retskrav til en ungdomsuddannelse. Samtidig er der indført ny praksis med én ekstern bedømmer. Det konkluderes, at undervisningen i skriftlig fremstilling omgærdes af manglende refleksion - det er i forlængelse af denne konklusion, at jeg placerer min egen forskning.

I forskning af Pless, Katznelson, Hjort-Madsen og Nielsen (2015) om summativ evaluering i form af karakterer og dennes effekt begrundes karakterer som en præstationsmotivation og mulighedshorisont, hvilket understøttes af international forskning fra Reays (2005), hvor det konkluderes, at følelser af mindreværd og overlegenhed er forbundet med uddannelsesevaluering. Desuden er uddannelse blevet et neoliberalt instrument. Hvilket i nærværende projekt anvendes som et perspektiv på effekterne af en summativ bedømmelse af elever. Projektet skriver sig ydermere ind i Hedegaard-Sørensens (2022) forskning og bruger denne som definition af undersøgelsens konfliktende diskurser, i.e. den neo-skolepolitiske bevægelse fra et didaktisk og pædagogisk inklusionsbegreb til et økonomisk inklusionsbegreb.

Det efterlader fortsat én med manglende viden, om de danskfaglige udskolingsansvarshavendes *opfattelse og forvaltning* af det lovpålagte evalueringsansvar. Den viden skal indhentes for at kunne forstå, hvordan grundskolen omstiller ved lov-/systemændringer og dermed redidaktiserer tilrettelægnings af øveprøverne i danskskriftlig fremstilling for på den måde at give elever de bedst tænkelige vilkår for uddannelsesliv. Derfor bidrager jeg med den muligt første konceptuelle og empiriske undersøgelse af det emne og dets praktiske udtryk i øveprøven i dansk skriftlig fremstilling.

### 4. Læsevejledning

Mit projekt ønsker at belyse, hvordan de institutionelle ansvarshavende *opfatter og forvalter* det lovpålagte evalueringsansvar ifm. øveprøver i dansk skriftlig fremstilling (DSF). Denne læsevejlednings formål er kort at skitsere projektets struktur, dets overordnede teoretiske ståsteder og dets funktion i min undersøgelse.

Indledningsvist redegøres for undersøgelsens valg af metodiske overvejelser. Empirien er indhentet vha. den fænomenologiske tilgang, for at møde aktørerne i deres livsverden. Projektet har desuden et videnskabsteoretisk afsæt i hermeneutik og socialkonstruktivismen, da dette er tilgangen for undersøgelsens behandling af aktørerne *opfattelse og forvaltning* af

---

<sup>1</sup> Børne- og Undervisningsministeriets kontor for test, eksamen og prøver (kontakt mail og telefon) har heller ikke kunne lokalisere nogen forskning på øveprøver.

det lovpålagte evalueringsansvar. Aktørerne er en: Dansk lærer, læsevejleder og afdelingsleder (fremover: lærer, vejleder og leder). Følgende introduceres evalueringslabyrinten som struktur for 1. del af analysen. Herefter begrundes jeg projektets didaktiske ståsted som danskfagligt projekt. Ligeledes behandles projektets etiske overvejelser, årsager for deltageranonymisering og forskningsinteresser. Som afslutning for metoder behandles undersøgelsesdesign og dennes metodikker i mødet med mine aktører.

Undersøgelsens teori, begreber og forskning er valgt for at understøtte det, der induktivt viste sig for mig som forsker i min analyse af mine forskningsspørgsmål. Indledningsvist redegøres for Dahler-Larsens definition af evalueringskultur og dets spændingsfelter af Borgnakke. Dernæst redegøres for evalueringsformer, deres diskursive tilknytning og den eksterne censorordning. Dette skal belyse begreberne og værktøjerne i aktørernes evalueringspraksis. Herudover redegøres for UVMs retningslinjer for en øveprøve i DSF og selve afgangsprøven for at tydeliggøre forskellen på den autonome fagdidaktiske og pædagogiske praksis kontra den lovpligtige ministerielle systematiserede praksis. Dette vil især komme til udtryk i analysen af de tre aktørers subjektive *opfattelse* og *forvaltning* af deres lovpålagte evalueringsansvar. Undersøgelsen er ydermere forankret i Nielsens didaktisering af dansk lærerens tilrettelæggelse af undervisningen i/med øveprøverne i DSF og tekstens evaluering. Foruden Kroghs definition af grundlæggende epistemologiske dannelsesformer for elevskrivning. Dette anvendes komparativt ift. hvilken betydning aktørernes evalueringspraksis har ift. øveprøverne i DSF gennem analysen af projektets case. Som afslutning for teori redegør undersøgelsen af den diskursive vægtskiftning i skolepolitik, fra en inkluderende, pædagogiske og didaktiske diskurs til en neoliberal, økonomisk inkluderende og instrumentaliserende diskurs - denne konflikterende socialt konstruerede værdiforskydning vil løbende blive behandlet i analysen og sluttelig fungere som allegori for diskussionen af mine analyseresultater.

Herefter følger perspektivering i form af handleanvisninger og projektets afsluttende konklusion, hvis primære hensigt er at præsentere bachelorprojektets hovedkonklusioner og bidrag til eksisterende forsknings- og praksisviden.

## **5. Metodiske og empiriske overvejelser**

### **5.1: Videnskabsteoretisk afsæt**

For at komme mit undersøgelsesspørgsmål nærmere, beror bachelorprojektets videnskabsteoretiske behandling på den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang. Foruden den social-konstruktivistiske diskursanalyse.

Den fænomenologiske tilgang anvendes i indsamlingen af projektets empiri. I både interview og casen intenderer jeg at møde, aktørernes forståelser og evalueringspraksis, som den fremtræder i sig selv - og således afdække aktørernes *opfattelse* af deres evalueringsansvar. Jeg inddrager aktørens oplevelse og erfaringsproces mhb. at skabe forståelse for praksis, som den opleves ud fra aktørens livsverden (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020. s.281).

Den hermeneutiske tilgang anvendes i forbindelse med analyse og fortolkning af min

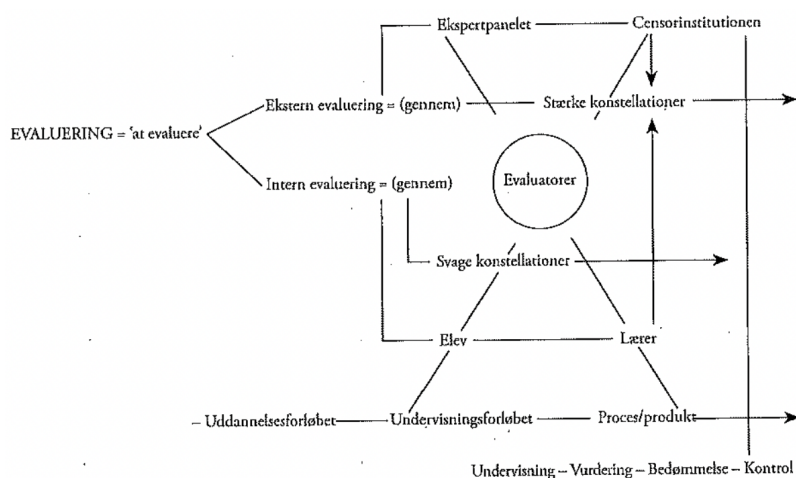
fænomenologiske empiri. Dette er med formålet at meningsfortolke og dermed gå bag om aktørernes udtalelser om livsverden for derved at skabe fokus på de strukturer, dele og meningsrelationer, som fremtræder i min empiri i form af aktørernes *opfattelse* af det lovpålagte evalueringsansvar (Kvale & Brinkmann, 2015c, 271-275).

Den socialkonstruktivistiske diskursive tilgang (Phillips, 2020, s.400) anvendes både i udvælgelsen af mine informanter til interviews, hvor jeg gennem heterogene samarbejdende aktører i grundskolens danskfag søger at afdække de forskellige identiteter, vidensformer og vidensinteresser, der udspringer fra produktevaluering ved de dansk skriftlige øveprøver. Men også i min analyse hvor min forskning skal anvendes til et empirisk fokus på, hvilken måde den sociale verden (viden, identitet og sociale relationer) konstitueres gennem aktørernes diskurs, magt og repræsentationer af virkeligheden (Phillips, 2020, s.377-382). Denne analytiske tilgang søger også at afdække aktørernes *forvaltning* af øveprøven i DSF. De to analytiske tilgange er valgt for at belyse undersøgelsens individualistiske og kollektivistiske perspektiver af institutionel fagdidaktisk evaluering (Kvale & Brinkmann, 2015a. s.72). Således samler jeg undersøgelsens dele til en meningsfuld helhed.

Jeg gør opmærksom på min forståelseshorizont og forskningsposition som lærerstuderende med en erkendelsesinteresse. Projektets resultater er en subjektive. Både i kraft af mine valg i undersøgelsesdesign, og idet projektet undersøger få aktørers repræsentation af en virkelighed foruden de rammer, som dette har skabt (Bak, 2017, s.54).

## 5.2: Evalueringslabyrint som struktur for del-analyse

If. Borgnakke (2008. s.49) afspejler labyrinten de institutionelle grundstrukturer og evalueringskonstellationer i praksis. Modellen illustrerer træk for den stærke eksterne evaluering (administrative/censorinstitutionens grundstruktur) og svage interne evaluering (undervisningens grundstruktur). Med formålet at skabe fokus på hver enkelt aktørs livsverden og diskurs anvendes modellen som struktur for en del af min analyse. Jeg placerer hhv. læreren, vejlederen og lederen som evaluator, og analyserer dennes *opfattelse* og *forvaltning* af evalueringsansvaret.



### 5.3: Didaktisk bevæggrund for valg af emne

Projektets undersøgelse finder jeg relevant for danskfaget, da dissonansen mellem autonom inkluderende didaktisk/pædagogisk gerning og statslig systemiseret produktkontrol foruden økonomisk inklusion er larmende, men samtidig et nyere grundvilkår, som jeg skal forholde mig til i min gerning som udskolingsdansk lærer i min tilrettelæggelse og didaktisering af øveprøven i DSF. Betragter vi danskfagets indhold, kan det forekomme bredt, dog er fagets specifikke didaktiske formål if. Krogh, Elf, Høegh & Rørbech (2017a, s.17-18) at kvalificere elevens konsumtion af tekster, dvs. læreprocesser, oplevelser, analyser og fortolkninger - samt deres produktion af tekster. Med tekstbegrebet menes både tekstkonsumtion, tekstproduktion og sammenhængen. Disse bidrager til elevens sproglige repertoarer og tekstanalytiske ressourcer, som eleven kan drage nytte af i andre fag og uden for skolen. Tekstkompetencer handler ikke kun om, at eleven kan handle kompetent med og i tekst. Danskfagets didaktik rækker ud imod et dannelsesmål for faget. If. Krogh mfl. (2017a, s.19) ses dette overordnet som mål, der retter sig mod at understøtte og styrke individets forhold til sig selv og det sociale. I nærværende bachelor har jeg afgrænset min undersøgelse til danskfagets skrivedidaktik, dennes dannelse, evaluering og formål i kontekst af øveprøven i DSF.

### 5.4: Etiske overvejelser

Med undersøgelsen følger et mikro-etisk ansvar overfor aktørerne, deres fortrolighed og rettigheder i form af informeret samtykke. Projektets data er behandlet og opbevaret forsvarligt ift. de fælles europæiske regler. Kun jeg har haft adgang til interviews og deres transskription. Først efter deltagerne har godkendt transskriptionerne, blev disse behandlet. Aktørerne er informeret om forskningens erkendelsesinteresse og interviewguiden fik deltagerne fremlagt forud for interview. Både aktører og case-skole er anonymiseret mhb. på at beskytte privatlivet. Det er for mig som forsker vigtigt ikke at foranstalte forandringer i aktørernes selvforståelse, både mhb. på deres praksis, men også ift. dataens reliabilitet (Brinkmann, 2020. s. 596.598).

### 5.5: Undersøgellesdesign

Projektets resultater har til formål at øge forståelse for og forslag til, hvordan man kvalificerer evaluering og didaktisering af øveprøver i DSF mhb. på at skabe optimale institutionelle forståelsesrammer og forhold for eleverne ved afgangsprøven i 9.kl. DSF.

#### 5.5.1: *Interview: Dansk lærer, læsevejleder og afdelingsleder*

Min empiri er indhentet gennem den kvalitative forskningsmetode *interview* over et forløb på 4 uger (Bilag 1). (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s.33-63). Metoden *interview* er valgt for at møde aktørerne i deres fænomenologiske *opfattelse* af livsverden. Interviewet er planlagt mhb. en postmodernistisk tilgangs-blanding (Kvale & Brinkmann, 2015a. s.72) med både en hermeneutisk- og social konstruktivistisk diskursanalyse. Jeg søger derfor både svar på: '*Hvad?*' (fænomenologisk > hermeneutisk) og '*Hvordan?*' (diskursanalytisk). Formen har været induktiv semistruktureret formel, dvs. interviewet indeholder fleksible spørgsmål udarbejdet ud fra forskningsspørgsmålenes hovedtemaer. Således kan samtalen dynamik også forme interviewet. Formålet er, at dialogen dermed bliver præget af aktørernes

udtalelser og ikke målrettes de svar, som jeg bevidst/ubevidst ønsker at få. Således bestemmer empirien, hvilke spørgsmål der er værd at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2015b, s.258-259). Dette stemmer ydermere overens med fænomenologien som metodisk grundlag for indsamling af empiri og min intention om at komme helt tæt på mine aktørers fortolkning og diskurs (Bak, 2017, s.53).

#### 5.5.2: *Case: Dansklærerens øveprøve-evalueringspraksis*

Casen er en situationsbestemt kvalitativ empirisk forskningsmetode og deraf kontekstfølsom. Case-metodik anvendes, når man skal forske i praksis som grundlag for professionslæring og udvikling, foruden når man skal udforske et aktuelt fænomen i dybden og i sin virkelighedsnære kontekst (Eilertsen, 2014. s.193-197). Casen som praksisberetning er indhentet gennem interview af de tre aktører. Interviewet er komprimeret til en case (Bilag 2) af mig som forsker til formålet: Analyse og diskussion af hvilke betydninger aktørernes *opfattelse og forvaltning* af deres evalueringsansvar har for øveprøven i DSF (Eilertsen, 2014. s.199).

## 6. Teoretiske grundpositioner og begrebsdefinitioner

### 6.1: Evalueringskulturen og dets spændingsfelter

Evalueringskultur er if. Dahler-Larsen (2005) et begreb, som foreskriver en institutionel fokus på data om skolens faglige betingelser foruden dennes produktion gennem test/evaluering. For at evaluering kan være funktionel, skal det være en del af det, som den ansvarshavende aktør selv tror på. Begrebet er kontekstuel relativt og kan betyde, at institutionen underlægger sig en forsimpning og reduktion af undervisningens væsen for nemmere at kunne evaluere denne og derved sætte evalueringen i system. Det kan også betyde, at man løbende og konstant evaluerer sine anvendte værktøjer for at være parat til at lade sin praksis udfordre. Det er denne kontekstuelle og dobbelte betydning, hvor evaluering ikke blot skal kontrollere uddannelse og institutionerne, men også skal inspirere til udvikling, der får funktion alt efter formål, som if. Borgnakke (2008, s.11-15) skaber et spændingsfelt mellem formende (selv)refleksion, den udefrakommende bedømmelse og politisk kontrol.

### 6.2: Klassificering af evaluering i grundskolen

#### 6.2.1: *Formativ evaluering som pædagogisk processuelt værktøj:*

Anvendes internt af udførende medarbejdere i grundskolen med formålet at udvikle praksis/læring (Dahler-Larsen, 2003). Det er komplekse kvalitative iagttagelser, som behandles analytisk og reflektivt med et tydeligt pædagogisk eller didaktisk formål eks. at redidaktisere undervisning, give feed-forward eller intervenere ift. elevens behov (Agergaard, 2020, s.267-272). If. Borgnakke (2009, s.49) udgør denne type evaluering en formelt svag aktør-konstellation i evalueringslabyrinten.

#### 6.2.2: *Summativ evaluering som institutionel produktkontrol:*

Ekstern systematisk kvalitativ kontrolevaluering som foretages af eks. beskikket censor/eksperter. I praksis ses bedømmelserne i form af test eller prøver med karakter som et data-output. If. Pless mfl. (2015, s. 51) giver karakterer elever en forståelse af deres mulighedshorisont - dette kan motivere el. demotivere. Dataen er bedømmelser, som



anvendes af overordnede niveauer i den offentlige sektor med formålet at administrere de lavere niveauer. Denne kontrol forudsætter, at man benytter de samme evalueringskriterier, så de evaluerede enheder efterfølgende kan rangordnes/sammenholdes. Dette betyder eks. hvis grundskolen i skriftlig fremstilling ikke har lavet de ønskede resultater, kan skolen komme under kvalitetstilsyn af kommunen (Dahler-Larsen, 2003). If. Reay (2020) kan karakterer skabe hierarkier i skolen, som påvirker elevers selvbillede. If. Borgnakke (2009, s.49) udgør denne type evaluering typisk en formelt stærk aktør-konstellation i evalueringslabyrinten.

### 6.2.3: *Beskikkelse af censor og vurdering ved afgangsprøven i skriftlig fremstilling:*

Prøverne i DSF bedømmes af én statslig beskikket censor (UVM, 2022a). Det er skolelederen, som indstiller en lærer til uddannelsen som censor. Kriterierne er, at læreren skal have gennemført et undervisningsforløb, der har ført frem til en afgangsprøve, at man skal have ført en klasse til prøve i faget inden for de seneste 3 år, at læreren kan diskutere elevpræstation på baggrund af vurderingskriterier og prøve-/karakterbekendtgørelser (UVM, 2022c). Styrelsen afholder censorkurser (obligatorisk én gang i en beskikkelsesperiode) hvert forår, for at holde censorerne ajour med de nyeste regler/procedurer vedr. folkeskolens prøver. Kurserne er if. styrelsen et kvalitetsløft af lærerens kompetencer, som kan bringes tilbage til skolen (UVM, 2022c). Censoren retter prøven i DSFs besvarelser ud fra et skema med fastlagt vurderingskriterier, i denne opgave refereret til som: UVM-arket (Bilag 3). Ydermere laver censoren en indberetning til klassens lærer<sup>2</sup>, hvis censoren ser et mønster på en generel mangel i de rettede prøver (UVM, 2022d).

### 6.3: Øveprøven i dansk skriftlig fremstilling

If. UVM er øveprøverne "*alene er et tilbud*", og "*ikke lovpligtige*" (UVM, 2022f). Det er lærerens valg hvilken prøve<sup>3</sup>, som hentes fra prøvebanken (Prøvebanken, 2022), og hvilke vurderingskriterier den evalueres efter. Læreren kan afholde prøven ved de officielt afsatte øveprøveuger. I så fald er prøven valgt af styrelsen<sup>4</sup> (UVM, 2022f). Øveprøven kan didaktiseres som en forberedelse til afgangsprøven i DSF. Afgangsprøven i DSF varer 3½ time (UVM, 2022h), er lovbunden, bedømmes af en ekstern censor og skal bestå som adgangskrav til videre ungdomsuddannelser.

### 6.4: Skruvedidaktik for øveprøven i dansk skriftlig fremstilling

If. Krogh (2017b, s.87) er den grundlæggende epistemologiske dannelse for elevskrivning: Elevens erkendelse af hvad skrivning er, og hvordan man udvikler sin personlige skrivning. If. Krogh er epistemologien det, der former læring. Med dette menes også elevens bevidsthed om sine evner til tekstproduktion i konteksten af pres.

If. Nielsen (2018, s.43-50) er øveprøven en formativ øvelse med en summativ karakter. Øveprøven skal afholdes 1-2 gange i løbet af en elevs skolegang for, at denne kan lære prøvesituationens betingelser at kende. Øveprøven handler om teksten som produkt ikke om elevens skriveproces eller indsats og skal ikke udvikle elevens tekstproduktion, men danne

---

<sup>2</sup> 2022. 1. år med national censorindberetning. 2017 var 1. år i Københavns Kommune. Konsulteret af Bodil Nielsen, Charlotte Rytter og Sofia Esmann. Formål: Kvalitetsløft af undervisning i DSF.

<sup>3</sup> Prøver i DSF er iprøver. Øveprøven betyde øve-iprøven.

eleven i det at gå til prøve og tackle det at præstere ved en prøvesituation. Læreren kan have brugt tidligere prøveopgaver løbende gennem både 8. og 9. kl., som materiale til undervisning af fremstilling af forskellige typer tekster og deres situering - foruden som en forberedelse til øveprøven. Disse opgaver bør stilladseres ift. elevernes/klassens behov, evalueres formativt med vejledning - og kan bruges som data til elevens processuelle standpunktskarakter (Nielsen, 2007. s.50). If. Nielsen er det vigtigt forud for øveprøven at have undervist eleverne i vurderingskriterierne.

#### 6.5: Skolepolitisk diskurs

If. Hedegaard-Sørensen (2022, s.9-12) er der ved at ske en diskursiv vægtforskydning i skolepolitik, hvor grundskolens inklusionsmål førhen lagde vægt på en inkluderende pædagogisk og didaktisk undervisningsplanlægning tilpasset alle elever. Hvor undervisning ikke skulle tænkes i flest eller færrest, hvor færrest tilbydes særlig undervisning. Idet at lave særlige indsatser for elever baseret på individuelle afvigelser betegnes som stigmatiserende eller ekskluderende. Er skolepolitikken nu if. Hedegaard-Sørensen og Reay (2005) i færd med at tage en neoliberal drejning, hvor det didaktiske skolearbejde er rettet mod øgning af læringsudbyttet som en instrumentalisering af uddannelse, hvor inklusion handler om at få flest mulige børn igennem uddannelsessystemet. Dette kan have negative konsekvenser for børns selvopfattelse. Denne målrettethed kan føre til, at elever fratages livsmuligheder i fremtiden. Inklusion som pædagogisk begreb er ved at udgå, hvor det i stedet tager form som et neoliberalt-skolepolitisk-begreb med vægt på økonomisk tænkning.

## 7. Analyseafsnit

### 7.1: Evaluatorens opfattelse og forvaltning af evalueringsansvar

I følgende hermeneutiske og socialkonstruktivistiske analyse fortolkes de tre aktørers interview. Det vil jeg gøre ved at skabe en konstellation af hhv. Lederen, vejlederen og læreren i centrum af evalueringslabyrinten, hvor jeg vil lade deres respektive *opfattelse* og *forvaltning* af det lovpålagte evalueringsansvar ift. den frivillige øveprøve i DSF - definere deres rolle som formelt stærk eller formelt svag aktør i den institutionelle grundstruktur (Borgnakke, 2008, s.50).

#### 7.1.1: *Afdelingsleder*

Lederen er meritlæreruddannet lærer med en kandidat i antropologi. Han har arbejdet som skole-og udviklingskonsulent i en forvaltning. Nu er han leder for udskolingen på case-skolen, som er en folkeskole i Københavnsområdet med ca. 1200 elever fra 0-9 kl.

Som repræsentant for den eksterne kontrol og et overordnet niveau i den offentlige sektor, indgår lederen i en formelt stærk konstellation (Borgnakke, 2009. s.49-50). Dette understøttes af måden, hvorpå han italesætter elevernes karakterer ift. administration af lærerne: *“Der skal noget data (karakterer) på bordet, som kan rammesætte drøftelser, der er vanskelige uden data.”* Denne diskurs taler væk fra den subjektive interne processuelle didaktiske evaluering, til sammenholdningen af systematiske tal, som kan indikere afvigelser og som skal behandles derefter. Dette understøttes af: *“...en elev som 12 i årskaracter i skriftlig dansk, fik 4 i afgangsprøven - alarmklokkerne ringede.”* Karaktererne anvendes af lederen til evaluering af skolens undervisningskvalitet (Dahler-Larsen, 2003) og indikerer at undervisningens faglige forvalter (læreren) og dennes produkter (summative elevpræstationer) ikke præsterer som estimeret. Lederen fortsætter: *“Der var nogle lærere, som ikke vidste, at skriftlig dansk havde ændret karakter bla. bla. de havde undervist efter andre ting.”* Her understøttes Troelsen (2021, s.187) i sin forskning: *“Skriftlig fremstilling er omgærdet af manglende refleksion”*. Lederen fortsætter: *“Da er det mit ansvar, at lærerne bliver klædt på til at undervise i det, eleverne skal vurderes på til prøverne.”* Han reagerer altså først med justerende kontrol, hvis karaktererne ikke møder det forventede niveau. Dette bliver en retrospektiv-summativ intern forløbsevaluering, hvor forløbet er elevens skolegang og afgang, men hvor lederens evaluering ikke vil komme den pågældende netop afgåede elever til gavn, men kun den næste produktion af afgangselever. Ydermere taler diskursen ind i neoliberalisme, idet fokus er på læringsudbyttet. Lederen fortæller, at han altid hurtigt tjekker uddannelsesparathedsvurderinger (UPV) og standpunktskarakterer. Standpunktskarakteren er if. Nielsen (2018, s.51) en karakter, som viser lærerens vurdering af elevens faglige niveau på det givne tidspunkt. I DSF er der tale om en karakter af skriveprocessen og skriftlige produkter. Altså ikke teksten og tekstproduktion, som eleverne ved afgangsprøven testes i og bedømmes på. If. Borgnakke har vægtforskydningen fra fokus på elevens individuelle præstation til fokus på udbyttet af undervisningen som samlet hele karakter af et skred - også i diskursen. Hvor man evaluerer på *et* internt og *andet* eksternt.

Tidligere i analysen blev lederen syntetiseret som evaluator i formelt stærk konstellation (Borgnakke, 2009. s.49), men ved samtidig at være en intern aktør med eget produktansvar

(UPV og flest mulig beståede afgangsprøver) og dennes reproduktion gennem faglighed (Reay, 2020, s.128), bliver det tydeligt, hvorfor Borgnakke kalder dette en kontekstuel labyrinth, idet lederen parallelt er deltagende i en formel svag konstellation, idet han over for skolelederen og de ministerielle krav også skal producere et vist niveau karakterer for at kunne kvalitetssikre skolens uddannelse ift. udefrakommende evaluering: “...*prioriteringen afspejles i hvilke områder, der modtager ekstra økonomisk støtte, fx. Styrket udskoling eller overgang til ungdomsuddannelse...*” Det understøtter Reays (2005) konklusion om instrumentaliserings af uddannelsen, hvor det handler om at få elever gennem et system som et mål i sig selv. Ydermere træder den neoliberale diskurs om evalueringskulturens institutionelle fokus på data (Hedegaard-Sørensen, 2022, s. 5-15) - foruden skolens faglige betingelser - men også evalueringens spændingsfelter - frem. Ved sammenhold af lederens *opfattelse* og *forvaltning* af hans evalueringsansvar vises uoverensstemmelser, som kan tyde på manglende formende refleksion, men blot en evaluerings-rutine og metodeforsimpling.

Opfattelse af evaluering.	Forvaltning af evaluering
“Der har været en tendens til at man har evalueret for evalueringens skyld - det er gør vi ikke.”	“Jeg ved sgu ikke hvilken funktion en øveprøvekarakter har... uanset hvilken karakterer det er, er det en numerisk angivelse af, hvor ser jeg dig ift. de mål, der er opstillet. <b>Tjekker du øveprøvekarakterer i dansk?</b> Jaarr - der er ting, jeg gerne vil, som jeg ikke gør.”

Lederen taler mening og tydelig funktion i den danskfaglige didaktisering evalueringspraksissen, men efterfølgende *forvaltes* praksis ikke i samme diskurs, idet han ikke selv bruger evalueringerne til noget, i.e. han værdsætter ikke øvelsen, men produktet. Lederen taler om uddelegering af ansvar. Han sætter folk, til at varetage deres fagfelt og dennes ajourføring: “Op til prøven - der er en eller anden skriftlig prøve, som sendes ud af huset til en censor, så ligger ansvaret for at være fagligt opdateret på sit fag hos læreren”. Men tidligere var det hans ansvar at sikre sig, at lærerne blev klædt på til at varetage deres fagfelt. Ergo må der være tale om et delt ansvar. Hertil er det interessant at se, hvordan lederen *opfatter* og yderligere *forvalter* sit del-ansvar ift. forberedelsen til afgangsprøven i DSF.

Opfattelse af autentisk afprøvning.	Forvaltning af en u-autentisk afprøvning
“Øveprøven er at få afmystificeret - hvad består prøven i - hvad må man og hvad må man ikke - få det afprøvet.”	“Det er en formativ øvelse helt klart - en læringsøvelse. Det er ikke i sig selv en summativ præstationsøvelse. Jeg siger ikke til mine lærere: I må <u>ikke</u> hjælpe osv. Alt det der med regler. Det skal jo give mening i situationen.”

Her er en dissonans mellem *opfattelse* og *forvaltning*. Lederen giver udtryk for if. Nielsen (2018) en korrekt forståelse af øveprøvens funktion, men en manglende forståelse for dens

epistemologiske dannende effekt. Hvis målet med øveprøven er at træne eleven i det at gå til prøve, må den afholdte øveprøve være så tæt i sine rammer, regler, vurderingskriterier på den faktiske afgangsprøve som muligt for at kunne anvendes som en øvelse med dannende effekt og som retvisende indikator på elevens situerede tekstproduktion. Ydermere indikerede lederen før, at han ikke er bevidst, om hvilken evaluering, der er krævet ved afgangsprøven i DSF, og meget naturligt derfor også har svært ved at kontrollere det forberedende arbejde imod den afgangsprøve.

### 7.1.2: Læsevejleder

Vejlederen er i praksis, lærer i en 9. kl., beskikket censor, vejleder og i færd med at færdiggøre uddannelsen som danskvejleder. Hvilken af de 4 funktioner, aktøren deltog i interviewet som, er gennem empirien uklart. Det er indiskutabelt, at der her er tale om en veluddannet og engageret danskfaglig udskolingsmedarbejder. Men rent praktisk må den løbende efteruddannelse, vejlederarbejdet med skolens elever, censor-arbejdet og den samtidige dansklærergerning efterlade meget lidt tid til at vidensdele og vejlede de andre lærere. *“Jeg giver det (vejledning til lærere), jeg co-teacher - eller har gjort, men nu har jeg fået den der 9.kl., så der er ikke meget tid nu.”* Vejlederen gør her opmærksom på sit problematiske skema. Hun ser i lige så høj grad, sit ansvar ift. lærernes ajourføring af danskfaglighed, som noget der skal hentes ind gennem konsulenter: *“Nielsen har været knyttet til vores skole, i et forløb om skriftlig fremstilling seneste skoleår. Hun vejledte alle teams.”* Vejlederen er givet en autonomi til selv at tage kurser og derefter bestille de kurser til skolens lærere, hvis hun finder dem nødvendige. Dette svarer til ledernes syn på uddelegering af fagligt ansvar, men gør også hendes ansvar administrativt.

Vejlederen er beskikket censor, og skal derfor if. UVM (2022c) bidrage til skolens ajourføring af de faglige evalueringsværktøjer. Hun beretter om sit indgående kendskab til censorens vurderingskriterier i form af UVM-arket (Bilag 3). Hun har været på kurset næsten hvert år, siden hun blev beskikket for at holde sig opdateret, men beretter samtidig om en dissonans i overlevering af denne viden i form af UVM-arket til læreren og hendes *opfattelse* af værktøjets sværhedsgrad.

<i>Opfattelse af at noget er svært.</i>	<i>Forvaltning af overleveringen af noget svært<sup>5</sup>.</i>
<i>“Det har jeg lært gennem censor-kurserne. Der får jeg 4 tekster, som sammen med nogen skal vurdere - så siger de 4. Jeg siger hvorfor det? Så snakker vi ud fra arket. Så det lærer man faktisk, men det er svært”</i>	<i>“De fik det (UVM-arket) i et frikvarter - det var alt der var tid til.”</i>

En opgave som vejlederen skal uddannes til, og som løbende skal holdes ajour ved efteruddannelse, er en opgave, som læreren blot bliver givet uden vejledning. Hendes

<sup>5</sup> Overlevering inden forløb med Bodil Nielsen som konsulent.

*forvaltning* i form af videreformidling af denne ressource til læreren, svarer ikke til den sværhedsgrad, hun selv mener arket repræsenterer. Her bliver evalueringskulturens spændingsfelteter igen tydelige. UVM-arket bliver til en kontrol, et skema - og får ikke lov til at inspirere til udvikling af praksis (Borgnakke, 2008, s. 51). Dette er på trods af vejlederens positive erfaring i anvendelsen af arket: "...vi kan være lidt hårde, det siger alle. Eleverne får meget højere karakterer vha. arket." Denne *opfattelse* af UVM-arkets funktion til at understøtte en evaluator i sin brede og retvisende vurdering af en tekst i DSF burde begrunde, at læreren undervises i det som værktøj. Vejlederen bruger nemlig karaktererne fra øveprøverne: "Vi ser - hvem får 00 eller 02. Så skal vi være OBS på dem. De skal ud på en ungdomsuddannelse." Vejlederen ser dermed i højere grad, sig selv, som den underviser, der skal støtte de udfordrede elever i deres udvikling mod afgangsprøven, end hun ser sig selv videregive det evalueringsansvar til læreren. If. Hedegaard-Sørensen (2022, s.) er dette et pædagogisk og didaktisk ekskluderende tiltag, idet klassens elever bliver opdelt i deres differentiering. Men det er økonomisk inklusion. Læreren er her ikke ekspert i sine børns læring (Reay, 2020, s 119). Hvilket ikke nødvendigvis er forkert. Vejlederen er bedre uddannet og derfor bedre udrustet til det ansvar - men hermed sker der ikke en oprustning af lærerens evalueringsværktøjer i arbejdet med retvisende bedømmelse af resten af klassen. Denne *forvaltning* stemmer ikke helt overens med vejlederens *opfattelse* af ansvarsfordeling, hvor det er lærerens ansvar at evaluere sine elevers evner i DSF.

Placerer vi vejlederen i labyrinten som alt-mulig danskfagperson, ser vi også kompleksiteten i hendes evaluerende danskfaglige gerning i praksis. Hendes *opfattelse* taler ind i diskursen som lærer i en intern og formel svag konstellation, der udøver formende reflektivt pædagogisk og didaktisk udviklende arbejde, men hendes *forvaltning* af evalueringsansvaret som censor og administrator placerer hendes handlinger som intern/ekstern stærk evaluator gennem formel kontrol/bedømmelse.

<i>Opfattelse af at blive bedømt som lærer.</i>	<i>Forvaltning af at bedømme lærere.</i>
"Det synes lærerne kan være hårdt, de vil gerne have et godt gennemsnit, jeg har selv været der som yngre lærer. Men det er jo ikke mig, som bliver målt på det her (karakterer), det er børnene"	"Nu skal man (censor) skrive en indberetning til hver klasse med punkter, som der skal arbejdes mere med... det er til læreren, klassen er gået ud, så børnene er væk"

Hendes *opfattelse* af, at læreren ikke bliver bedømt på sine elevers karakterer, stemmer ikke overens med lederens *forvaltning* af karakter-kontrol, fokus på elevernes UPV og administration, men det tilsvare heller ikke den eksterne censorindberetning (UVM, 2022d).

Vejlederens oplevelse af øveprøvens mål er i tråd med Nielsens (2018) didaktisering som en formativ øvelse med en summativ karakter. Vejlederen ser målet, som dannelse i evnen til at gå til skriftlig prøve. Hun ser også teksten som et produkt, men tilføjer, at hun også mange gange - ikke har kunne skille elevens proces fra produkt (Borgnakke, 2008, s. 11), og derefter

har givet mange pædagogiske karakterer på DSF og dets øveprøver. Her taler vejlederen sig ind i diskursen om at tilrettelægge undervisning og systemet, så det møder elevens behov, men siger samtidig om øveprøvekarakteren: "...karakteren kan være en pejling for læreren.. det sådan det kommer til at gå, til afgangsprøven, og ja.. det er det". En interessant formulering, idet karakteren igen gøres til lærerens administrative værktøj, foruden lærerens præstation og ikke til information, som kommer eleven til gavn, hvorved diskursen igen drejer imod en instrumentalisering af uddannelsen med læring som middel frem for mål (Reay, 2005). Vejlederen siger yderligere: "*Karakterer er et onde, som for enkelte elever bliver en motiverende faktor, men hvor det for andre bliver enormt demotiverende og de føler sig mindre værd...*" Dette stemmer overens med Pless' mfl.'s (2015, s.53-75) forskning - hvor karakterer kan bidrage til elevernes ønske om at gøre det godt, men at det ikke entydigt fremmer alles motivation for præstation - men lede til skoleudmattelse. If. Reay (2005) tvinger dette børn ind i et værdihierarki, der kan have enormt stor indflydelse på, hvordan de opfatter sig selv og hinanden (kvik><dum). Dette kan som konsekvens betyde forringelse af elevens videre livsmuligheder.

### 7.1.3: Dansk lærer

Læreren har været færdiguddannet i 11 år. Hun har ikke anden efteruddannelse end de forløb, hendes arbejdsplads har investeret i til lærerne. Hun underviser i dansk i en 9.kl.

Projektet har via lederens og vejlederens *opfattelse* af ansvarsfordeling ift. evalueringsansvar og *forvaltning* af denne, fået placeret læreren som en intern formelt svag aktør i evalueringslabyrinten på trods af at alle niveauer er enige om, at læreren er aktøren med ansvaret for elevens evaluering og arbejde med DSF - er hun alligevel placeret nederst i denne tredeling af et institutionelt fagligt magthierarki. Læreren er bevidst om denne konstellation: "*Ansvar har jeg. Men det er lidt skørt. Jeg retter hele året - indtil eksamen, så retter jeg ikke. Men endegyldigt er det mit ansvar.*" Læreren er bevidst om sit ansvar, sin fratagede autoritet, i.e. en censor vurderer elevens tekster i DSF. Hun *opfatter* det som skørt, at den ansvarshavende skal *forvalte* sit ansvar - ved at videregive dette. Her taler hun ind i den pædagogiske og didaktiske diskurs, idet hun mener, at hun kender sine elever bedst og med selvfølge derfor vil kunne evaluere disse bedst ift. udvikling af deres individuelle/fælles kompetencer. Hun synes ligefrem handlingen fra den neoliberale eksterne kvalitative kontrol (Reay (2005), Borgnakke (2008, s.11)) er skør. Her er altså *ikke* et ønske om at *forvalte* en summativ evaluering, hvor man skiller proces og produkt - hvilket if. Nielsen (2007, s. 73) og Borgnakke (2008, s.16) var en af årsagerne til, at UVM flyttede evalueringen fra elevernes faglærere til en ekstern evaluator i form af censor, idet evalueringen af afgangsprøven i DSF er en produkt-evaluering (Nielsen, 2018, s. 50).

Læreren føler ikke, at hun bliver evalueret, hverken af ledelse eller censor - og hun har endnu ikke modtaget en censorindberetning (UVM, 2022d) efter endt afgangsprøve i DSF. Læreren vil gerne evalueres mere gennem observation og følgende samtale. Læreren efterspørger mere evaluering, men af den formative slags - ikke de kvantitative data-summe, som vi har erfaret lederen evaluerer efter eller de skematiske censorindberetninger, som læreren frygter bliver meget distanceret og sprogligt relative. Læreren vil altså procesevalueres og ikke

produktevalueres (Borgnakke, 2008, s.12). Denne *opfattelse* af funktionelle evalueringsformer og deres diskurs har hun med sig i sin egen evalueringspraksis, hvor der er dissonans mellem lærerens *opfattelse* af karakterer, og hvordan hun oplever eleverne, *forvalter* deres karakterer.

Opfattelsen af elevernes behov	Elevernes <i>forvaltning</i>
<p>“Det er et must at give karakterer, selv om det er roden til alt ondt. De afspejler sjældent andet, end om du ligger i bund, midt eller top”</p>	<p>“... størstedelen af eleverne vil gerne karakterer - selv om de er dårlige, så vil eleverne gerne have dem. Det gør det konkret - der er et mål”</p>

Dette er en dysfunktionel evalueringkultur, for if. Dahler-Larsen (2005) skal *forvalteren* af evalueringen selv tro på dens funktion, for at evalueringen kan være retvisende. Selv om læreren mener, at størstedelen gerne vil have deres karakterer, oplever hun, at de alligevel demotiverer, og viser elevernes hierarkiske placering (Reay, 2005). Ydermere er størstedelen ikke *alle* elever, i.e. den inkluderende didaktiske og pædagogiske diskurs, og derfor kan det forklare, hvorfor læreren ikke ser summativ evaluering som en meningsfuld del af sin undervisning (Nielsen, 2007, s.79). Netop derfor giver det mening at tale om lærerens *opfattelse* af den pædagogiske karakter i forbindelse med hendes arbejde i skriftlig dansk.

“Hvert år er der en ‘Du må ikke give pædagogiske karakterer-tale’. Men samtidig er det også noget med: ‘Hvorfor har du egentlig givet x 00’ Du skal være pædagogisk.” Denne oplevelse svarer ikke til måden, hvorpå lederen diskursivt italesætter sin *forvaltning* af data-administrationen. Ud fra lærerens livsverden er der tale om en næsten udhuling og instrumentalisering af det den pædagogiske motiverende evaluering, som af administrationen bliver *påduftet* på trods af formaninger om det modsatte - hvis eleven er nær *ikke-bestået*. At give en motiverende karakter - handler pludselig om økonomi.

Læreren vurderer selv sin klasses øveprøve, selvom hun faktisk ikke føler sig klædt på til at varetage det ansvar, som hun tidligere mente var *skørt*, at hun skulle afgive til eksterne evaluatore i.e. censorer.

Opfattelse af manglende værktøjer.	Forvaltning af det værktøjer hun får.
<p>“Vi skal give fair karakterer - men de gir’ os ikke et værktøj til det. Jeg er ikke prof i at give karakterer, men jeg må gå med det, jeg kan se - det er her du ligger.”</p>	<p>“Man kan ikke automatisere fair evaluering ved at skrive ord ind i ark. Men jeg synes, at det er bedre, at man har en rettesnor nu... fulgte vi arkets kriterier, lå næsten alle faktisk meget godt...”</p>

Her er dissonans mellem lærerens fralæggelse af sin *opfattelse* af ansvar som den nederste i nærværende opgaves institutionsstruktur. If. læreren må de øvre lag give hende værktøjerne



til at kunne varetage en *fair* summativ evaluering, men samtidig kan man fortolke en mistro i *forvaltningen* og praksis-anvendelse af de værktøjer, som læreren bliver givet gennem UVM-arket og Niensens forløb. Dette er på trods af, at læreren kan se, at hendes elever klarer sig bedre generelt, når hun anvender arkets kriterier.

Samtidig ser hun også øveprøvens karakterer som en form for tydeliggørelse for eleverne af fremtidsmuligheder: “... *hvor ligger jeg (som elev). Er der noget, jeg skal skrue på, hvis jeg gerne vil være læge? Eller er det egentlig fint, at jeg skal gå på en uddannelse hvor man kun skal have 2 i snit?*” Her taler læreren ind i den neoliberale diskurs og gøre dannelsen af tekstkompetencer i øveprøven til en hierarkisk samfundssortering. Desuden hun taler ind i Pless mfl.’s (2015, s. 55) forskning om karakterer som værende en mulighedshorisont og som derved skabe usikkerhed ift. præstation. Ydermere sætter det Kroghs (2017b, s.87) ide om grundlæggende epistemologisk dannelse for elevskrivning lidt i et mørkt relief - for ved anvendelse af denne diskurs er elevernes dannelse ikke det at lære at skrive i en testsituation, men derimod en øveprøve, der viser, hvem de skal blive senere i livet.

Læreren er bevidst om at øveprøven i DSF er et tilbud (UVM (2022f)). Hun henter ofte materialer fra prøvebanken til træning af skriftlige fremstillingsformer. Det var først efter det netop afsluttede kursus med Nielsen, at hun begyndte at bruge UVM-arket i sin evaluering af DSF. Hun ser øveprøven som en formativ øvelse i det at gå til prøve og det at skrive under pres i.e. Krogh (2017b, s.82), der skal vurderes både formativ og summativt - if. Nielsen (2018, s. 50) skal teksten kun vurderes summativt.

#### 7.1.4: *Delkonklusion*

Gennem de tre aktørers hermeneutiske-delfortolkninger viser der sig en helhed af labyrintens komplekse konstellationer. Læreren er placeres nederst i denne undersøgelses tredeling af et institutionelt fagligt magthierarki, men ansvaret for øveprøvens evaluering er placeret hos hende. I kraft af ledelsen/vejlederens nærmere summative produktkontrol frem for formative procesevaluering af lærerens didaktisering af øveprøven er der ingen, som ved, at underviseren ikke har forstået værktøjets nødvendighed for kunne *forvalte* sit evalueringsansvar - og det er empirisk utydeligt om læreren selv ved det.

Den politiske evalueringsdiskurs og dens lovpålagte ansvarsforvaltning flytter sig i hovedvægt fra en pædagogisk og didaktisk diskurs hos læreren, til en ligevægt mellem pædagogik og administration hos den instrumentaliserede vejleder til en hovedvægt på den neoliberale økonomiske inklusionsforståelse hos lederen. De er alle svage interne evaluatore, men både vejlederen og lederen har samtidige stærke eksterne funktioner afhængigt af kontekst. De individualiserede subjektive *opfattelser/forvaltninger* af evalueringsansvaret leder til tre individuelle fortolkninger af målet for øveprøven i DSF og i følgende afsnit skal vi se, hvad dette betyder for praksis.

#### 7.2: Evalueringspraksis ved øveprøven i dansk skriftlig fremstilling

Ud fra den komprimerede praksisberetning (Bilag 2) vil jeg analysere et eksempel for betydningen af aktørernes evalueringsansvar ift. case-skolens evalueringspraksis i/ didaktisering af øveprøven i DSF.

Forud for lederens indgriben efter en dataoverensstemmelse mellem en elevs standpunktskarakter og afgangsprøvekarakter i DSF 2021 underviste og evaluerede læreren efter de forhenværende autonome retningslinjer i kompetenceområdet DSF. Idet, det var op til læreren at *forvalte* elevernes læring frem til Dansk Fælles Mål, og yderligere op til læreren som intern evaluator at bedømme produktet af denne læring ved elevernes afgangsprøver (i fællesskab med en censor), betød det, at læreren var tilladt at undervise/evaluere som vedkommende fandt virkningsfuldt, motiverende og pædagogisk etisk mm. ift. mål (UVM, 2022g). Dette *forvaltede* læreren som “*skriftlig genre-undervisning*” og “*at rette efter ens mavefornemmelse*”. Læreren oplevede ikke at have andre eller bedre værktøjer til at evaluere med, det betød, at hun vurderede øveprøver i DSF med fokus på retskrivning, hvilket ikke er der fokus er i vurdering af DSF, da det ikke er retskrivningsprøven, og produktet godt kan være en god tekst med dårlig korrektur (Nielsen, 2018. s.47). Ydermere betød det, læreren vurderede efter “*hvad hun kunne se*” ift. overholdelse af genretræk mm., hvilket if. Nielsen ikke definere en god tekst, det gør derimod elevens forståelse for situation, afsender/modtagerforhold, hensigt, medie, layout mm. Nielsen skriver: “*Genretræk skal ikke overholdes, de skal overvejes*” (2018, s33), netop for at understøtte elevens udvikling af egen udforskning og refleksion i sin selvstændige tekstproduktion. Læreren havde ikke en oplevelse af, at summative karakterer kunne bruges til andet end en hierarkisk placering af eleverne og havde derfor aldrig *kun* givet en karakter på en tekst. Det betød, at hun altid gav formativ feedback, idet hun rettede elevens tekster med blik for proces ikke produkt. Skolen har tradition for at afholde en officiel øveprøve - enten i slutningen af 8. eller starten af 9. kl. Dette stemmer overens med Nielsens didaktisering af øveprøven (2018, s. 42).

Skiftet fra intern evaluering af elevernes endelige tekstproduktion til den eksterne evaluering skete imidlertid i 2016. Årsagen til, at læreren ikke var opdateret omkring ændringerne i sit fagfelt før 2021, er ikke tydeligt gennem undersøgelsens empiri. Men kan være konsekvensen af, at ledelsen ikke har været yderligere i berøring med danskfaget i udskoling end en administrativ fokus på niveauet af karaktererne ved summative bedømmelser. Dette stemmer overens med lederens administrative *forvaltning* og den neoliberale politiske skolediskurs, hvor fokus er på læringsresultater. Den manglende udvikling af underviserens didaktik ift. DSF stemmer yderligere overens med Troelsens (2021) konklusion om, at DSF er omgærdet af manglende refleksion og en form for selvfølghed.

Vejlederen giver i et frikvarter læreren UVM-arket (Bilag 3), som vejledende vurderingskriterier. Læreren oplever arket som retorisk relativt og uigennemskueligt. Herudover er hun ikke givet vejledning i anvendelsen af arket. Det betyder, at læreren ikke tager arket i brug som et værktøj på trods af, at hun nu ved, at det er de samme vurderingskriterier, som den beskikkede censor kommer til at rette efter ved afgangsprøven 2022. Og på trods af at vi ved at læreren har haft efterspurgt værktøjer til at give *fair* karakterer. Vejlederen er gennem censorkurser blevet bekendt med Nielsen og konsulentens didaktiske arbejde med DSF, dets afgangsprøver og evaluering. Det betyder, at ledelsen godkender en investering i et forløb af Nielsen til dansk udskoling.

Forløbet med Nielsen betød, at læreren fik vejledende undervisning i Nielsens fortolkning af

UVM-arket (Bilag 4) og opfølgning i individuelle praksis-anvendelse af arket. Nielsens ark indeholder de samme kriterier som det officielle, blot formuleret mere tilgængeligt. If. Nielsens didaktisering af øveprøven er det vigtigt at give eleverne en klar forståelse for vurderingskriterierne af teksten som produkt. Netop fordi det vil være en af de første gange for mange elever, hvor de modtager en summativ karakter uden yderligere feedback. If. Nielsen er en vurdering ud fra af disse kriterier ikke i et entydigt rigtigt eller forkert. Man skal vurdere, i hvilken grad kriterierne er opfyldt i en given tekst (2018, s.45). Læreren vælger at refortolke Nielsens fortolkning til sit eget vurderingsark (Bilag 5), hvor der er ændret i flere af kriterierne, bl.a. er genretræk kommet tilbage som et kriterium. Læreren insisterer på sin autonomisering af sin undervisning/evaluering af DSF kan ende med at have en direkte pædagogisk og didaktisk kontraeffekt. Idet at undervisningsministeriet har tilrettelagt en lovpålagt afgangsprøve med ekstern evaluering og faste kriterier, bør læreren også træne sine elever i den selvsamme type prøve, dets kriterier og dets summative produktevaluering, før denne træning er effektiv.

Ved dette års øveprøve i DSF, skulle eleverne have deres første oplevelse af gå til rigtig prøve. Læreren vurderede et udvalgt af punkter fra sit eget ark. Det, mener læreren, er i overensstemmelse med Nielsens didaktik, hvilket er delvist korrekt, idet Nielsen skriver, at underviseren i sit generelle arbejde med øveprøver kan træne eleverne i enkelte kriterier ad gangen, men Nielsen skriver også, at det netop ved den *rigtige* øveprøve er det vigtigt at gøre oplevelsen så lig den endelige afgangsprøve som muligt, så eleverne kan møde prøvebetingelserne (2018, s.43). Læreren udnyttede igen sin autonomi og gav en formativ feedback foruden en karakter. Her er Nielsen også didaktisk uenig. Eleven skal ved øveprøven opleve at blive vurderet på teksten alene og ikke elevens skriveproces (2018, s.48-51). Det kan betyde, at selv om læreren *opfatter* øveprøven som træning i epistemologisk dannelse i elevskrivning og elevens oplevelse af tekstproduktion i konteksten af en prøve-situation (Krogh, 2017b, s.87), så *forvalter* hun prøven, som enhver anden skriveøvelse blot situeret anderledes. I forsøget på at beskytte sine elever fra den hårde evaluering, betyder det, at læreren ikke forbereder sine elever autentisk til prøven. Denne fortolkning understøttes yderligere af underviserens oplevelse, da hun kort inden afgangsprøven lavede en uformel øveprøve, hvor hun for første gang rettede efter alle punkterne i sit ark, og det viste sig, at flere elever lå lavere, end de har gjort i tidligere vurderinger. Læreren oplevede, at flere elever blev demotiverede af de lavere karakterer netop op til den endelige afgangsprøve i DSF. Om det er de elever, der lå i top af klassen, i midt eller i bund, er ikke belyst i min empiri, men if. Reay (2005) er det typisk de børn, der kommer fra familier med kortere uddannelser (mindre skoleerfaring), som placeres i bunden af karakterskalaen ved prøver og derved bliver demotiverede. Hvorimod Pless mfl. (2015) mener, at en elever, som typisk modtager middel og højere karakter, i nogen grad motiveres af en enkelt lavere karakter og bruger denne til at fokusere og målrette sin indsats.

### 7.2.1: Delkonklusion

*Forvaltningen* af øveprøven i DSF og dennes evaluering efterviser i praksis de tre aktørers *opfattelse* af læreren som ansvarshaver. Men viser yderligere, at læreren ikke er givet autonomi til frit at fortolke og *forvalte* det ansvar. I dette praksisindblik oplever man

vejlederens og lederens deltagelse som cameos på trods af, at de er inde og ikke blot justere, men ændre ved lærerens didaktiske praksisværktøjer, følger de ikke op på denne ændring. Lærerens pædagogiske og didaktiske formative indsats i arbejdet med tekstproduktion under øveprøven, bevidner en fortsat manglende forståelse for summativ evaluering og dets funktion ift. øveprøven i DSF. Projektet har belyst, at alle tre evaluatore er bevidste om, hvad karakterer gør ved elevers motivation, og hvilken effekt det har på elevernes videre livsmuligheder, men samtidig at de ikke *forvalter* denne *opfattelse*, som en retvisende og fair evaluering i arbejdet med øveprøver i DSF, idet aktørerne ikke selv er enige om, hvad formålet med øveprøven er, og hvordan det skal *forvaltes*. Praksisudviklingen bør først og fremmest ligge i institutionens forståelse af karakteren og øveprøvens dannende effekt.

### 7.3: Analysens konklusion

Det er tydeligt, at i kraft af de administrative behov for data/karakterer og de lovbundne afgangsprøvers produktevalueringer bindes en stor del af arbejdet med øveprøver i DSF op på en didaktisering af vurderingskriterier, evaluering og det at præstere størst mulig produktion af beståede elever. Det er opsigtsvækkende, at de tre evaluatore ikke er enige om, hverken *opfattelse* af fagdidaktiske mål for eller *forvaltning* af en øveprøve i DSF - eller hvordan denne evalueres. Åbenhed og tillid er if. Borgnakke (2008, s. 11) afgørende i det at fremme evalueringskulturen, men ligeledes er synlig ledelse af arbejdet med at sætte mål, evaluere og prioritere. Hvis evaluering skal have en praksisbetydning og inspirere til udvikling, må både interne og eksterne evaluatore blive enige om den institutionelle diskurs og ikke alle have deres subjektive diskursive fortolkning.

## 8. Diskussion af prøvens karakter

I diskussionen vil jeg behandle det diskursive spørgsmål, om evaluering af øveprøven i DSF på projektets case-skole anvendes som et etisk pædagogisk, didaktisk og inkluderende redskab, der skal kvalificere den lærendes epistemologiske dannelse og rette sig imod at styrke individets forhold til sig selv og sin sociale verden (Krogh mfl. 2017a, s.19). Eller om selvsamme evaluering er rettet mod at inkludere flest mulige børn gennem en neoliberal skolepolitik i konkurrencestatens videre uddannelsessystem med formålet økonomisk bæredygtighed? (Hedegaard-Sørensen, 2022, s.9-12), Pedersen, 2015. s.25, Reay 2005).

Det bliver tydeligt i case-skolens instrumentalisering af øveprøven, hvor den af aktørerne *opfattes* som en skriftlig dannelsesøvelse, men *forvaltes* som et værktøj til økonomisk inklusion, hvor dobbeltydigt evalueringskulturen er. De elever, der har svært ved at møde lærerens subjektive vurderingskriterier, bliver opsamlet af vejlederen til (potentielt stigmatiserende) specialundervisning, og skolen medvirker til produktion af social mobilitet.

Et aspekt ved afgangsprøvens eksterne evaluering er underligt udeladt fra de dialogiske interviews nemlig det, at den eksterne evaluering fratager læreren sin rolle som ekspert i børns læring og sætter samtidig lærerens faglighed under evaluering (Reay, 2020, s 119). Den generelt manglende efteruddannelse og kvalitetssikring af lærerens evalueringsværktøjer indikere en centralisering af vurderingsmagten (i.e. beskikkede censorer), hvor karaktererne ikke længere er en evaluering af eleven, men derimod af skolen og den givne underviser i

form af objektet: en elevpræstation. Pædagogikken har fået et økonomisk mål, og dannelsen er derved blevet sat under pres af uddannelsen (Pedersen, 2015. s.25).

Men var man som stat interesseret i at styrke de svage elever og sikre, at flest mulige kom igennem systemet, ville indsatsen være formativ og ikke kun summativ. I den forstand at censor ville blive anvendt som kvalitetssikring allerede i 8 kl., så underviseren på den måde ville kunne blive bevidst om eventuelle blinde vinkler i sin undervisning eller andre fænomenologiske tendenser, som viser sig ved gennemarbejdelse/retning af en classes øveprøve i DSF. Vejleder/censor kvalitetssikrer først underviserens arbejde, efter at eleverne er blevet givet deres karakterer og dermed har fået stemplet ift. en given mulighedshorisont og dermed har samfundsordningen har fundet sted (Pless mfl. 2015, 51). Folkeskolens idealer om at alle er ligeværdige er blevet presset. Ved at gøre evalueringen ekstern, har man gjort det til en prøve for institutionen og ikke kun for den pågældende elev og if. nærværende analyse, virker denne case-skole ikke til at være dette bevidst. En måde indledningsvist at modarbejde denne centralisering på institutionelt niveau kunne være ved eks. at lade skolens egne beskikkede censorer rette 9.kl.'s officielle øveprøver eller en anden lærer end classes faglærer under vejledning af skolens beskikkede censorer. Ledelsen kunne også afholde interne ajourførende årlige kurser i evalueringværktøjer, som UVM-arket og dets funktion, så alle aktører, inklusiv ledelsen selv forstod, *hvad og hvordan og med hvilket* formål man evaluerer afgangsprøven i DSF og deres forberedende øveprøve.

Således gøres en given skoles mål og diskurs ensformig og forhåbentlig meningsfuld, så dette også kan videregives til de lærende. Grundskolen bør i nogen grad forsimpler dele af undervisningens væsen for nemmere at kunne evaluere, sætte evalueringen i system og hive evalueringen ud af labyrinten - som Dahler-Larsen skriver at evalueringkulturen kan forårsage. Således gøres den eksterne kontrol ikke kun funktionel, men man giver noget af magten over evalueringens output og dets kvalitetsløft tilbage til underviseren og eleven.

Netop derfor er det interessant, at ledelsen og vejleder blev opmærksomme på lærerens behov for efteruddannelse med fokus på evalueringværktøjer, at de valgte at udlicitere denne undervisning til en konsulent, for så derefter ikke selv at vide at læreren ikke bruger de nye værktøjer som tiltænkt. Her ser man både en resolut handling på vegne af evalueringkulturen og på den anden side en endnu en overlevering af ark, som læreren ikke formår at give mening som et værktøj. Men det er også interessant, at læreren ikke selv har været mere reflekteret over sine didaktiske værktøjer, og da hun endelig modtager nogle fortsat vælger at gøre det lidt på sin egen måde - også selv om hun ved, at hendes elever vil blive vurderet på andre kriterier. Det er en form for ansvarsfralæggelse under påskud af handling - fra alle tre af projektets aktører.

If. Dahler-Larsen (2005) skal evalueringens ansvarshavere tro på evalueringens funktion og formål, før evalueringen bliver funktionel. Både vejlederen og læreren anvendte ordet "*ondt*" i forbindelse med deres *opfattelse* af karakterer og disses anvendelse i didaktisk og pædagogisk diskurs - men parallelt er disse lovgivet fra stat og nødvendige for lederens administration. Subjektivt set bør intet i skolen være ondt i gerning - og netop derfor bør der drastisk ske enten en ændring i danskidaktikernes pædagogiske diskurs eller deres forståelse

af vurderingskriterier og disses funktion.

Man kunne argumentere for, at ser man ikke *øveprøver* som en samfundssortering, men derimod et trin, som leder til en elevs udvikling af tekstkompetencer, i.e. dannelse i elevens erkendelse af skrivning. Et 02 i øveprøve definerer ikke en elevs identitet, mm. den sociale diskurs i form af institution siger, at den gør.

### 8.1: Diskussionens konklusion

Projektets case-skole anvender på nuværende tidspunkt øveprøven som en tekstøvelse, hvor elevernes evner i tekstproduktion bliver testet for at finde, de elever der ikke præsterer på ønsket niveau og give dem særskilt hjælp - eller pædagogiske karakterer, som kan støtte skolen i en økonomisk inklusion og produktion af social mobilitet. Denne *forvaltning* er på trods af at samtlige aktører *opfattelse* af øveprøven som en dannelsesøvelse i det at gå til prøve i tekstproduktion og modtage karakterer - og dermed et didaktiseret pædagogisk redskab. Dette kunne tyde på, at aktørerne ikke ser funktionaliteten i dannelse til præstation og ser de summative eksterne evalueringer som statsligdata, der kan sortere i børns livsmuligheder.

## 9. Perspektivering

Som bidrag til en anbefalet redidaktisering af øveprøven i DSF foreslår nærværende forskning på vegne af sine resultater følgende handleanvisninger:

*På institutionelt niveau:*

- Grundskolens ansvarshavere mødes på tværs af funktioner (leder, vejleder og lærer) i forløb om evalueringsformer: Hvor værktøjer, deres funktion, mål, systemændringer mm. holdes ajour i danskfaget. Det er med formålet at gøre skolens ansvarshavende aktører bevidste om deres respektive *opfattelser* og *forvaltninger* af øveprøven. Foruden at skabe en samhörig forståelse af arbejdet med øveprøven, dens mål, dens evaluering og evaluering generelt.
- Skolens beskikkede censorer bedømmer elevernes tekster summativt. Hvis dette ikke er muligt, skal en anden faglærer end elevernes egen, bedømme produkterne under vejledning af censor. Det er med formålet at gøre bedømmelsen simuleret eksternt og dermed også give læreren en formativ feedback inden endt skoleforløb.

*På ministerielt niveau:*

- Øveprøven i 9.kl. i DSF gøres obligatorisk. Det er med formålet at give alle elever de bedst mulige vilkår at få tekst-kompetencerne til at understøtte og styrke individets forhold til sig selv og det sociale.
- UVM-arket gøres til obligatoriske vurderingskriterier ved øveprøven i DSF. Det er med formålet at funktionalisere undervisningen i vurderingskriterier og for at understøtte elevernes oplevelse og dannelse gennem øveprøven med formålet at have bedst tænkelige vilkår for kravene ved 9.kl.s afgangsprøve i DSF.
- Kurserne for beskikkede censorer i DSF gøres til et åbent tilbud for danskfaglige lærere som en efteruddannelse i evalueringsværktøjer. Det flytter kvalitetsløftet fra fokus på eksterne formelt stærke evaluatoreer til også at gælde de interne formelt

svage. Således styrkes evalueringskulturen generelt og formativt i grundskolen frem for retrospektivt og kontrollerende.

## 10. Projektets konklusion

Bachelorprojektet kan kun konkludere på sin egen kvalitative empiri. Man ville skulle forske mere for at kunne sige noget konklusivt om hele grundskolens *opfattelse* og *forvaltning* af det lovpålagte evalueringsansvar, foruden dets betydning for evalueringspraksis ved øveprøven i DSF. Men undersøgelsen vil på vegne af sine resultater konkludere, at øveprøvens karakter bør være den af *dannelse*, og ligeledes bør dens summative bedømmelse være. Den neoliberale diskurs er politisk pålagt, og deraf *forvalter* de ansvarshavende i nogen grad samme diskurs. Det er et vilkår. Vi, som praktikere, behøver dog ikke lade denne diskurs overtage hverken den didaktiske eller pædagogiske *opfattelse* af evalueringsansvaret. Men didaktikken er også nødt til at give plads til en form for systematik af præstation - for at denne kan blive nationalt kollektiv frem for individualiseret. Det kræver, at vi udvikler præstationens stilladsering og give dens epistemologiske dannelse plads. Dette kræver ydermere, at man som underviser i nogen grad accepterer og respekterer, at eleverne bliver evalueret eksternt, og at man derfor redidaktiserer øveprøven i DSF for at give alle elever de bedst mulige vilkår for at klare sig mentalt godt igennem det at præstere og blive bedømt på sin tekst. Som dansklærer skylder jeg mit fagfelt at reflektere over min praksis og lade denne udfordre - også selv om det er grundet udefrakommende politisk kontrol. Vi kan ikke lade eleverne møde statens evaluering uden grundskolens hjælp.

Evalueringsens dobbelte betydning af inspiration og kontrol fører ikke til inspirerende kontrol, men snarere til splittelse af og individualisering af *forvaltningen* af det lovpålagte evalueringsansvar, hvor denne undersøgelse har påvist, at de længst nede i magthierarkiet, lærerne, ender med ansvaret for det, som hele systemet prøver at kvalitetssikre: Elevernes læring. Men uden en værditilførelse og dermed funktionsdygtighed af de værktøjer, som bliver underviserne syntetisk pålagt gennem den eksterne produktkontrol og evaluering ved afgangsprøven i DSF. Evalueringsens spændingsfelter er flertydige og på samme måde har dette bachelorprojekt påvist, at øveprøven er fyldt med kulturelt og politisk konfliktstof. For problemet er, at øveprøven umiddelbart på nuværende tidspunkt har mål i to konfliktende diskurser, og dette går ud over elevernes fremtidsperspektiver og uddannelsesperspektiv.

### Litteraturliste:

Agergaard, K. (2020). Evaluering. I P. Brodersen, P. F. Lauersen, K. Agergaard, & S. T. Gissel (red), *God og effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (s. 267-272). Hans Reitzels Forlag.

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig (red), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb; grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. (s.47-72). Hans Reitzels forlag.

Borgnakke, K (2008). Evalueringsstrategier; i den pædagogiske kontekst. I K. Borgnakke (red). *Evalueringens spændingsfelter*. (s.7-66). Århus: Klim.

Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red), *Kvalitative Metoder; En grundbog. 3.udgave*. (s. 581-600). Hans Reitzels forlag.

Carlsen, D. (2021). *Didaktiske forståelsesmåder*. Ph.d.-afhandling. Institut for Pædagogik og Uddannelse, Graduate School of Arts, Aarhus Universitet. (s. 4 + 21). Lokaliseret d. 18/05/2022 gennem mail: [dcar@ucsyd.dk](mailto:dcar@ucsyd.dk)

Dahler-Larsen, P. (2003). Den syvende evalueringsanvendelse: Skolens virkelighed ændres umærkeligt. I B. Gaardsmand, & B. Jacobsen (red), *Folkeskolen - ekstern tilpasning og intern organisering*. (s. 194-202). Billesøe & Baltzer.

Dahler-Larsen, P. (2005). 2/3. Evalueringskultur – et tiltrækkende begreb. *Unge Pædagoger*.

Danskelove. 2021a). *Folkeskoleloven § 13*. Lokaliseret d. 15/05/22 fra Danskelove.dk: <https://danskelove.dk/folkeskoleloven/13>

Danskelove. (2021b). *Folkeskoleloven § 18*. Lokaliseret d. 15/05/22 fra Danskelove.dk: <https://danskelove.dk/folkeskoleloven/18>

Eilertsen, T. V. (2014). Eksemplets magt; casestudier som lærings- og forskningsredskab. I M. Brekke, & T. Tiller (red), *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 193-208). Aarhus: KLIM.

Flarup, L. H, Bro, L. L. & Arendt, K.S. (2019). *Evaluering af ordningen med én bedømmer ved folkeskolens skriftlige prøver*. (s. 3) Rapport. (VIVE) Det nationale forsknings-og analysecenter for velfærd. Lokaliseret d. 18/05/2022: [https://pure.vive.dk/ws/files/3395617/301234\\_Evaluering\\_af\\_ordningen\\_med\\_n\\_bed\\_mmer\\_ved\\_folkeskolens\\_skriftlige\\_pr\\_ver\\_TG.pdf](https://pure.vive.dk/ws/files/3395617/301234_Evaluering_af_ordningen_med_n_bed_mmer_ved_folkeskolens_skriftlige_pr_ver_TG.pdf)



- Hedegaard-Sørensen, L. (2022). Inklusion i fagene. *Pædagogisk Indblik*, nr. 15. (s.5-14)
- Jacobsen, B. Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020) Fænomenologi. I S, Brinkmann & L, Tanggaard (red). *Kvalitative Metoder. En grundbog. 3.udgave.* (s. 281- 287). Hans Reitzels forlag.
- Krogh, E. Elf, N. Høegh, T. & Rørbech, H. (2017a) Danskfaget didaktik. I E. Krogh, N. Elf, T. Høegh, & H. Rørbech (red), *Fagdidaktik i dansk.* (s.17-21). København: Frydenlund.
- Krogh, E (2017b). Skriftlighed og skrivedidaktik i dansk. I E. Krogh, N. Elf, T. Høegh, & H. Rørbech (red), *Fagdidaktik i dansk.* (s.80-87). København: Frydenlund.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014a) Karakteristik af det kvalitative forskningsinterview. I *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* (s. 69-74) Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014b) Forberedelse til interviewanalyse. I *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* (s. 258-259) Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014c) Interviewanalyser med fokus på mening. I *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* (s. 271-273) Hans Reitzels forlag.
- Nielsen, B. (2007). Kapitel 2: Evaluering . *Danskfaget i Praksis - mål og evaluering.* (s. 71-101). Danskdidaktikserien. Forfatteren- og dansklærerforeningens forlag a/s.
- Nielsen, B. (2018) *Dansk og den skriftlige prøve. Undervisning i at skrive sagteskter.* (s. 13-28). Roskilde: Samfundslitteratur
- Pedersen, O. K. (2015) Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik; baggrund, intentioner og funktionsmåder: I K. Illeris (red), *Læring I Konkurrencestaten, Kapløb eller bæredygtighed.* (s.13-33). Frederiksberg Samfundslitteratur
- Phillips, L. (2020) Diskursanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red). *Kvalitative Metoder. En grundbog. 3.udgave.* (s.377-382 + 399-401). Hans Reitzels forlag.
- Pless, M. Katznelson, N. Hjort-Madsen, P. Nielsen, AN. W. (2015). På kanten af grundskolen; Om afgangsprøver og uddannelsesvalg. I *Unge motivation i udkolingen.* (51-60 + 70-76). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Prøvebanken (s.d). Folkeskolens prøver - Dansk, skriftlig fremstilling FP9. Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og udnervisningsministerie:  
<https://www.prøvebanken.dk/proevematerialer/FAP/DAN/DANSFFP9>
- Reay, D (2005), Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Faculty of Education, Cambridge University.* London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. DOI: 10.1177/0038038505058372.

Reay, D (2020), Effekten af test. I N. Katznelson, N.U. Sørensen & K. Illeris. *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet. 2.udgave.* (s. 63-82). Hans Reitzels forlag.

Troelsen, S. (2021). *Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i folkeskoleelevers afgangseksamen i 'Dansk, skriftlig fremstilling'*. Ph.d.-afhandling. Institut for kulturvidenskaber, SDU. (s.10-45 + 187-190). Lokaliseret d. 10/05/2022 fra UC-Viden: <https://www.ucviden.dk/da/publications/forkastet-eller-alerkendt-et-eksplorativt-studie-i-folkeskoleelev-2>

UVM. (2022a). *Bedømmelse og censur ved skriftlige prøver*. Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og undervisningsministeriet: <https://www.UVM.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/bedoemmelse-og-censur/bedoemmelse-og-karakterfastsaettelse/skriftlige-proever>

UVM. (2022b). *Øveprøver*. Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og undervisningsministeriet: <https://www.UVM.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/faglig-forberedelse/oeveproever-og-eksempelproever/oeveproever-i-skoleaeret-2021-2022/oeveproever>

UVM. (2022c) *Hvordan bliver man censor i folkeskolen?* Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og undervisningsministeriet: <https://www.UVM.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/bedoemmelse-og-censur/information-til-censorer/hvordan-bliver-man-statsligt-beskikket-censor-i-folkeskolen>

UVM (2022d). *Bedømmelse og censur*. Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og undervisningsministeriet: <https://www.UVM.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/bedoemmelse-og-censur>

UVM (2022e). *Generel information til censorer*. Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og undervisningsministeriet: <https://www.UVM.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/bedoemmelse-og-censur/information-til-censorer/generel-information-til-censorene>

UVM (2022f). *Øveprøver*. Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og undervisningsministeriet: <https://www.UVM.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/faglig-forberedelse/oeveproever-og-eksempelproever/oeveproever-i-skoleaeret-2021-2022/oeveproever>

UVM (2022g) *Historisk oversigt*. Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og undervisningsministeriet: <https://www.UVM.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>

UVM (2022h) *Vejledning til folkeskolensprøver*. Lokaliseret d. 18/05/2022 fra Børne-og udnervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/faglig-forberedelse/proevevejledninger>

## **Bilag 1: Forløbet for undersøgelsen.**

Herunder er empiriindsamling skitseret i kronologisk forløb ud fra en fænomenologisk tilgang:

1. Observationer i løbet af mine praktikker.
2. Tematisering af emne, begrebsliggørelse og hypotese.
3. Valg af informant-institution og kontakt-informant (læsevejleder).
4. Ustruktureret telefonisk interview med læsevejleder
5. Udarbejdelse af problemformulering og forskningsspørgsmål.
6. Semistruktureret ansigt til ansigt interview af læsevejleder og afdelingsleder (sidste afbrudt og færdiggjort via. mail).
7. Semistruktureret zoom-interview af dansklærer.
8. Re-begrebsliggørelse og hypotese ift. empiri.

## Bilag 2: Case.

### Evaluering i forbindelse med øveprøver i dansk skriftligfremstilling:

Dansklæreren føler generelt, at det er svært at give karakterer i skriftlig dansk. Hun har haft en tradition for at udvælge et grammatisk eller genre-konventionelt fokus og rette efter dette. Eks: *Eleverne skulle have fokus på deres udsagnsord.* Eller: *De blev bedømt på om de havde brugt bloggenrens træk.* Når eleverne gik til deres ene store øveprøve, så hun det som en øvelse i at gå til prøve, men synes også det var spild af tid at rette deres opgaver for derefter at nøjes med at give eleverne en karakter. Karakterer mener hun ikke, at der er meget læring i. Derfor rettede dansklæreren efter sin mavefølelse og det, der sprang hende i øjnene: *Hvis der eks. var mange stavfejl, så teksten ikke har et godt flow* - og gav eleverne en feedback sammen med karakteren. Hun brugte ikke UVM-arket til karaktergivning og synes, den var/er for svær og tidskrævende at anvende, fordi det kommer ned til ordforståelser eks: *Hvad lægger man i ordet fabelagtig præstation?*

I 2021, blev dansklæreren givet UVM-arket af læsevejlederen som evalueringsværktøj. Dette blev overleveret i et frikvarter uden vejledning. Årsagen til dette var, at afdelingslederen havde fundet en uoverensstemmelse mellem standpunktskarakterer og afgangsprøvekarakter hos en anden udskolingsdanskunderviser. Dansklæreren var ikke bekendt med de nye retteangivelser og de ændrede faglige forhold for DSF ved afgangsprøverne.

Læsevejlederen blev bedt om at bestille et forløb for at udskolingens danskfagteam støttet i tilegnelsen af nye mere formelle og systematiserede evalueringspraksis. Læsevejlederen fik derfor tilladelse af afdelingslederen til at booke et kursus i evaluering i DSF af Bodil Nielsen. Gennem dette kursus fik de adgang til Nielsens fortolkning af UVM-arket. Dette retteark har dansklæreren så genfortolket efterfølgende. Ved den seneste store øveprøve i DSF rettede dansklæreren nu efter sit eget ark. Hvilket hun godt kan se det smarte i, idet man på den måde kommer hele vejen rundt om teksten og får tydeliggjort, hvor meget de forskellige ting betyder: *Man kan f.eks. ikke give 00 til nogen, hvis de faktisk har løst opgaven, også selv om den er helt gal med retskrivningen.* Generelt synes dansklæreren, at eleverne får bedre karakterer, men hun udvælger fortsat, hvilke fokuspunkter hun retter efter, idet det tager for lang tid at komme omkring hele arket, og det i hendes optik er for meget at forlange af eleverne, at de skal evalueres på det hele. Hun lavede en uformel øveprøve lige før den endelige afgangsprøve i DSF, hvor hun rettede efter hele arket, og der fik eleverne ikke lige så gode karakterer: *Så det blev nogle af eleverne lidt de-motiverede af.* Hun giver fortsat ikke udelukkende karakterer, men også feedback, idet hun fortsat mener, at elever ikke lærer noget ud af karakterer.

## Bilag 3: UVM-arket.

Vejledning til folkeskolens prøver: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/faglig-forberedelse/proevevejledninger>

# Bilag 6 Vurderingsskema – skriftlig fremstilling

	Vurderings-spørgsmål	12	10	7	4	02	00	-3
Funktion	<i>I hvilken grad fungerer elevens besvarelse i den situation, eleven skal sætte sig ind i?</i>	Besvarelsen fungerer fremragende og udtrykker meget stor indlevelse og forståelse.	Besvarelsen fungerer fortrinligt og udtrykker stor indlevelse og forståelse.	Besvarelsen fungerer godt og udtrykker indlevelse og forståelse.	Besvarelsen fungerer jævnt med en vis indlevelse og forståelse.	Besvarelsen passer i minimalt acceptabel grad til situationen.	Besvarelsen passer næsten ikke til situationen.	Besvarelsen passer slet ikke til situationen.
	<i>I hvilken grad besvares den stillede opgave med dens krav til afsender, modtager og fremstillingsformer?</i>	Alle opgavekrav følges med fremragende brug af fremstillingsformer.	Alle opgavekrav følges med fortrinlig brug af fremstillingsformer.	De fleste opgavekrav følges med god brug af fremstillingsformer.	De fleste opgavekrav følges med jævn brug af fremstillingsformer.	Opgavekravene følges kun delvist og i minimalt acceptabel grad.	Opgavekravene følges næsten ikke.	Opgavekravene følges slet ikke.
Indhold	<i>I hvilken grad udtrykker elevens besvarelse et meningsfuldt indhold?</i>	Indholdet er meningsfuldt og udfoldes fremragende.	Indholdet er meningsfuldt og udfoldes fortrinligt.	Indholdet er meningsfuldt og udfoldes nogenlunde.	Indholdet er delvist meningsfuldt og er jævnt udfoldet.	Indholdet er i mindre grad meningsfuldt og udfoldes på et minimalt acceptabelt niveau.	Indholdet er utilstrækkeligt og ikke meningsfuldt.	Indholdet er helt uacceptabelt.
	<i>I hvilken grad bruger elevens besvarelse prøveoplægget, faglig viden, internettet og andre ressourcer?</i>	Ressourcer bruges fremragende.	Ressourcer bruges fortrinligt.	Ressourcer bruges godt.	Ressourcer bruges jævnt.	Ressourcer bruges i minimalt acceptabel grad.	Ressourcer bruges utilstrækkeligt.	Ressourcer bruges slet ikke.
Form	<i>I hvilken grad hænger elevens besvarelsesammen sprogligt og multimodalt (tekstens makro-niveau)?</i>	Besvarelsen hænger fremragende sammen.	Besvarelsen hænger fortrinligt sammen.	Besvarelsen hænger godt sammen.	Besvarelsen hænger i mindre grad sammen.	Besvarelsen hænger i minimalt acceptabelt sammen.	Besvarelsen hænger utilstrækkeligt sammen.	Besvarelsen hænger ikke sammen.
	<i>I hvilken grad bruger elevens besvarelse skriftsprog og andre modaliteter funktionelt og sikkert (tekstens mikro-niveau)?</i>	Udtrykket er særdeles funktionelt og sikkert.	Udtrykket er meget funktionelt og sikkert.	Udtrykket er funktionelt og sikkert.	Udtrykket er i mindre grad funktionelt og mindre sikkert.	Udtrykket er minimalt acceptabelt.	Udtrykket er uhensigtsmæssigt og meget usikkert.	Udtrykket er ringe og helt uacceptabelt.
Karakter	<i>De tre områder funktion, indhold og form indgår ligeværdigt i en helhedsvurdering., dog med en lidt højere vægtning af funktionsdimensionen.</i>	Besvarelsen er fremragende og viser udtømmende målopfyldelse ift. prøveoplægget.	Besvarelsen er fortrinlig og viser omfattende målopfyldelse ift. prøveoplægget.	Besvarelsen er god og viser opfyldelse af fagets mål ift. prøveoplægget.	Besvarelsen er jævn og viser en mindre grad af målopfyldelse i ift. prøveoplægget.	Besvarelsen er tilstrækkelig og viser den minimalt acceptable grad af målopfyldelse ift. prøveoplægget.	Besvarelsen er utilstrækkelig og viser ikke en acceptabel grad af målopfyldelse ift. prøveoplægget.	Besvarelsen er ringe og helt uacceptabel ift. prøveoplægget.

# Bilag 4: Nielsens re-fortolkning.

©Bodil Nielsen og Charlotte Rytter		En vejledende karakterguide til dansk skriftlig fremstilling				
Kompetencemål: Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret på skrift i en form, der passer til genre og situation	12 Fremragende	10 Fortrinlig	7 God	4 Jævn	02 Tilstrækkelig	
<b>Funktion</b> I hvilken grad fungerer elevens besvarelse til den situation, eleven skal sætte sig ind i? <b>Opgavekrav</b> I hvilken grad besvarer eleven den stillede opgave med dens krav til afsender, modtager og fremstillingsformer?	Hensigten vises tydeligt i hele teksten i en form, som passer til konteksten. -Der er mange tydelige træk i teksten, der viser, hvilken afsenderrolle der er tale om. -Der er i hele teksten valgt indhold og sprog, som passer til modtageren. -Fremstillingsformerne fungerer i hele teksten hensigtsmæssigt i forhold til kontekst.	Hensigten vises direkte i hovedparten af teksten i en form, som passer til konteksten. -Der er nogle træk i teksten, der viser, hvilken afsenderrolle der er tale om. -Der er i centrale dele af teksten valgt indhold og sprog, som passer til modtageren. -Fremstillingsformerne fungerer i centrale dele af teksten hensigtsmæssigt i forhold til kontekst.	Hensigten vises direkte i enkelte dele af teksten. -Der er nogle træk i dele af teksten, der viser, hvilken afsenderrolle der er tale om. -Der er i dele af teksten valgt indhold og sprog, som passer til modtageren. -Fremstillingsformerne fungerer i dele af teksten hensigtsmæssigt i forhold til kontekst.	Hensigten fremgår i enkelte dele af teksten. -Der er nogle træk i dele af teksten, der viser, hvilken afsenderrolle der er tale om. -Der er i dele af teksten valgt indhold og sprog, som passer til modtageren. -Fremstillingsformerne fungerer i dele af teksten hensigtsmæssigt i forhold til kontekst.	Hensigten med teksten fremgår indrekte i få dele af teksten. -Der er enkelte træk i teksten, der viser, hvilken afsenderrolle der er tale om. -Der er i få dele af teksten valgt indhold og sprog, som passer til modtageren. -Fremstillingsformerne fungerer i få dele af teksten hensigtsmæssigt i forhold til kontekst.	
<b>Indhold</b> Mening I hvilken grad udtrykker elevens besvarelse et meningsfuldt indhold? <b>Ressourcer</b> I hvilken grad bruger eleven relevante ressourcer, som opgaveforløbet, faglig viden og internettet?	Hele tekstens indhold er relevant og dækkende i forhold til afsenders hensigt, modtagers forudsætninger og den kontekst teksten skal bruges i. -Alle anvendte ressourcer er relevante, anvendt kildeskiltning og bearbejdet, så det passer til tekstens hensigt og modtageren. -Der er en korrekt kildeoplysning med alle de kilder, der anvendes i teksten.	Hovedparten af tekstens indhold er relevant og delvist dækkende i forhold til afsenders hensigt, modtagers forudsætninger og den kontekst teksten skal bruges i. -De fleste af de anvendte ressourcer er relevante, i nogle tilfælde kildeskiltning og bearbejdet, så det passer til tekstens hensigt og modtageren. -Der er en korrekt kildeoplysning med alle de kilder, der anvendes i teksten.	Dele af tekstens indhold er relevant og delvist dækkende i forhold til afsenders hensigt, modtagers forudsætninger og den kontekst teksten skal bruges i. -Nogle af de anvendte ressourcer er relevante, i nogle tilfælde anvendt kildeskiltning og bearbejdet, så det passer til tekstens hensigt og modtageren. -Der er en kildeoplysning, hvor de fleste kilder, der anvendes i teksten, er anført korrekt.	Dele af tekstens indhold er relevant og delvist dækkende i forhold til afsenders hensigt, modtagers forudsætninger og den kontekst teksten skal bruges i. -Nogle af de anvendte ressourcer er relevante, i nogle tilfælde anvendt kildeskiltning og bearbejdet, så det passer til tekstens hensigt og modtageren. -Der er en kildeoplysning, hvor de fleste kilder, der anvendes i teksten, er anført korrekt.	Få dele af tekstens indhold er relevant i forhold til det, som er tekstens vigtigste hensigt. -Få af de anvendte ressourcer er relevante, anvendt kildeskiltning og bearbejdet, så det passer til tekstens hensigt og modtageren. -Der er en upræcis kildeoplysning.	
<b>Form</b> Tekstsammenhæng I hvilken grad hænger elevens besvarelse sammen sprogligt og multimodalt? (Makroniveau) <b>Skriftsprog og modaliteter</b> I hvilken grad bruges skriftsprog, illustrationer og grafiske udtryksformer funktionelt og sikkert i elevens besvarelse? (Mikroniveau)	Det er tydeligt, hvad alle afsnit skal vise i forhold til tekstens hensigt, og hvordan de hænger sammen indbyrdes. -Hele teksten har relevante sproglige og multimodale markeringer af sammenhænge. -Tekstens brug af ord og sproglige virkemidler understøtter sammenhængen. -Alle ord med få undtagelser er stavede korrekt. -Der er taget alle hensættninger og næsten alle ledsætninger og modaliteter i form af illustrationer og grafiske udtryksformer er i alle tilfælde brugt, så det understøtter tekstens funktion.	Det er tydeligt, hvad hovedparten af afsnittene skal vise i forhold til tekstens hensigt, og hvordan de hænger sammen indbyrdes. -Hovedparten af teksten har relevante sproglige og multimodale markeringer af sammenhænge. -Tekstens brug af ord og sproglige virkemidler understøtter i de fleste afsnit tekstens hensigt. -Hovedparten af ordene er stavede korrekt. -Der er taget alle hensættninger og næsten alle ledsætninger og modaliteter i form af illustrationer og grafiske udtryksformer er i de fleste tilfælde brugt, så det understøtter tekstens funktion.	Det fremgår indrekte, hvad nogle afsnit skal vise i forhold til tekstens hensigt, og hvordan de hænger sammen indbyrdes. -Nogle af de centrale og relevante sproglige og multimodale markeringer af sammenhænge. -Tekstens brug af ord og sproglige virkemidler understøtter i nogle afsnit tekstens hensigt. -Nogle af de centrale og hyppige ord er stavede korrekt. -Der er taget alle hensættninger og nogle ledsætninger og modaliteter i form af illustrationer og grafiske udtryksformer er i nogle tilfælde brugt, så det understøtter tekstens funktion.	Det fremgår, hvad få af afsnittene skal vise i forhold til tekstens hensigt. -Teksten har få sproglige og multimodale markeringer af sammenhænge. -Tekstens brug af ord og sproglige virkemidler understøtter i få afsnit tekstens hensigt. -Få centrale ord og nogle af de hyppige ord er stavede korrekt. -Der er taget alle hensættninger og modaliteter i form af illustrationer og grafiske udtryksformer er i få tilfælde brugt, så det understøtter tekstens funktion.		

Kopiering må finde sted på institutioner, der har indgået aftale med Copydan. Brug af skemaet skal indberettes til Copydan, hvis din skole er udvalgt til at indrapportere.

**Bilag 5: Lærerens re-fortolkning.**

Vurderingsskema til skriftlig dansk.

Navn:

Klasse:

Vurderingens 3 dimensioner	Vurderingskriterier	Forklaring
Tekstens indhold	Opgavens krav -beskrive -redegøre -reflektere	
	Genretræk	
	Disponering Sammenhæng rækkefølge	
	Relevans hensigt, målgruppe, situation	
	Anvendelse af internettet	
	Kildeliste	
Tekstens sprog	Sprog	
	Korrektur	
Tekstens form	Layout	

Karakter: