



# Nationale test set fra børneperspektiv

KAREN EGEDAL ANDREASEN, PH.D., LEKTOR  
VED INSTITUT FOR LÆRING OG FILOSOFI,  
AALBORG UNIVERSITET

Hverdagen for børn i danske skoler og daginstitutioner har i de seneste årtier udviklet sig i retning af en intensivering i brugen af forskellige former for færdighedstest. Testning af børns udvikling spiller i dag en rolle i mange forskellige praksissammenhænge i skole og daginstitution (Andreasen & Kousholt, 2015; Andreasen, Kelly, Kousholt, McNess, & Ydesen, 2015). Det er test, der over årene er blevet introduceret med henblik på at skulle spille en rolle ved løsningen af forskellige former for udfordringer og opgaver i den pædagogiske hverdag.

Men hvordan opleves testningen set med børnenes øjne? Og hvilken rolle kan disse oplevelser spille i forhold til børnenes udvikling i al almindelighed og evt. også i forhold til det, som testen retter sig mod? Det beskæftiger jeg mig med i denne artikel.

De nationale test er den type faglige test, som alle elever møder i løbet af deres tid i skolen. I artiklen gives eksempler på, hvilken rolle denne type test spiller for eleverne. Eksemplerne er empirisk udledt af min egen forskning blandt elever i folkeskolen i forskellige sammenhænge (f.eks. Andreasen, 2015).

## Børnelivet i skolen – at danne sig et billede af, hvem man er

Spørgsmålet om, hvordan test og det at blive testet opleves set med børns øjne, handler i bund og grund om, hvad der spiller en rolle for børn og for deres udviklingsprocesser på specifikke alderstrin. For at kunne forstå, hvordan testning opleves af børn i skolealderen, må man derfor starte med at se lidt mere generelt på børns liv og udvikling i den periode af deres liv, de går i grundskolen. I netop den alder er

den side af deres udvikling, der omfatter forståelsen af sig selv og andre, af sociale relationer og også af omverdenen som sådan særligt væsentlig (f.eks. Luyckx et al., 2011; Hammack, 2015).

Børn hører, som alle andre mennesker, til i flere forskellige typer fællesskaber, hvoraf nok de vigtigste for skolebørns vedkommende i almindelighed er familiens, skolens, skoleklassens, kammeraternes og fællesskaber omkring fritidsaktiviteter og fritidsbeskæftigelse. Det er gennem interaktionerne med andre i disse fællesskaber, at børn får erfaringer med sig selv og med andre. Det betyder, at de med tiden danner sig på den ene side et billede af normer og værdier i de forskellige sociale sammenhænge, de indgår i – dvs. hvad der f.eks. anses for positivt og ønskværdigt, og hvad der ikke gør – og på den anden side et billede af, hvordan de opfattes af andre, og af, hvordan andre opfattes (f.eks. Luyckx et al., 2011; Hammack, 2015).

## Test spiller en meget direkte rolle i forhold til barnets etablering af syn på såvel egne som andres evner og potentialer.

Netop disse forhold er centrale temaer set i en evalueringssammenhæng. Evaluering, f.eks. i form af test, signalerer jo netop både normer og værdier – hvad der anses for godt og ønskværdigt, og hvad der ikke gør det, og formidler samtidig dette til den evaluerede, som her er skolebarnet. Gennem evalueringen (altså testen) får barnet en respons, der udtrykker, hvordan omverdenen ser på og vurderer hans eller hendes faglige præstationer – når vi taler

om faglige test; og når vi taler om visse andre former for test og evalueringer, f.eks. i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen, får barnet også omverdenens vurdering og syn på sine mere personlige egenskaber og udvikling. Test og andre former for evalueringer spiller ad disse veje en meget direkte rolle i forhold til barnets etablering af syn på såvel egne som andres evner og potentialer, særligt med hensyn til de krav, der stilles i en skole- eller uddannelsessammenhæng. Dette sker direkte gennem evalueringens resultat og den måde, evalueringens resultater formidles til barnet. Det kan f.eks. komme til udtryk på direkte måder i forhold til placering omkring middel eller over eller under middel, men også mere indirekte gennem f.eks. omverdenens syn på disse resultater (Andreasen et al., 2015; Andreasen & Rasmussen, 2014).

Kulturer i form af normer og værdier er ikke nødvendigvis identiske, hvis man ser på tværs af de fællesskaber, som børnene er knyttede til. Den kultur, der karakteriserer kammeratskabsgruppen, kan således godt adskille sig fra den, der gør sig gældende i skoleklassen, i skolen som sådan og i familien. Dvs. at hvad der anses for godt, vigtigt og rigtigt i den ene sociale sammenhæng, ikke nødvendigvis gør det i den anden eller ikke nødvendigvis opfattes på helt samme måde. Dette er en anden central pointe i forhold til spørgsmålet om, hvordan test tager sig ud set med børns øjne: Der ses ikke nødvendigvis med samme øjne på evalueringerne og elevers performance i forskellige sociale sammenhænge.

## En 'performance' er [...] ikke blot en 'performance', men forstås også i lyset af, hvordan de andre performer.

En tredje pointe er, at vi mennesker for at forstå vores omverden konstant vurderer og kategoriserer vores egne erfaringer med verden. Vi søger efter ligheder og forskelle og forholder os naturligvis til, hvordan vores egne præstationer placerer sig i en test. Vi sammenligner os med hinanden. Er scoren højere, lavere eller stort set den samme som sidekammeratens eller den kammerat, som man måske er bedste venner med? Er scoren højere

eller lavere end ved forrige test? Højere eller lavere end vores søskendes? Og hvordan kan vi i givet fald forstå eller forklare dette? Sådanne refleksioner er naturlige i forbindelse med alle typer erfaringer, vi gør os, og er et led i bearbejdelsen af dem og af det at forstå dem og forstå os selv og vores omverden. En 'performance' er altså ikke blot en 'performance', men forstås også i lyset af, hvordan de andre performer, og i lyset af, hvordan andre bedømmer denne performance. For den ene elev kan en præstation omkring middel opleves som tilfredsstillende, mens en anden elev vil opleve det som en stor sejr, og en tredje som et nederlag. Sådanne erfaringer bidrager både til den forståelse, vi over tid danner os af os selv, og samtidig også til de forventninger, vi har til os selv.

I det følgende vil jeg give et par eksempler, der belyser dette. Eksemplerne stammer fra et forskningsprojekt, hvor jeg fulgte elever i tre skoleklasser gennem 2 1/2 år i perioden 2010-2012 fra 5. til 7. klasse<sup>1</sup>. Skolerne var beliggende i forskellige typer beboelsesområder – en i en mellemstor by på landet, en i et kvarter med meget almennyttigt byggeri og mange lejeboliger i en større by, og en i udkanten af en mellemstor by og med et meget blandet beboelsesområde. Det var således en population, der var kendetegnet af stor diversitet.

## Forventningsdannelse

Ahmed<sup>2</sup>, der er tosproget og går i 6. klasse i en dansk folkeskole, fortæller om de nationale test. Om testen i dansk var hans forventning, "at den klarer jeg godt, og jeg glæder mig til, at jeg skal lave den". Men testen i matematik gjorde ham nervøs. Han fortæller:

Ahmed: I matematik, der var jeg nervøs. Der har man altid de svage punkter, som man hele tiden tænker på. [...] så tænker man, at hvis man nu ikke gør det godt, og hvis man nu har glemt, hvordan man udfører en mellemregning, så det er det.

Interviewer: Og hvis man nu ikke gør det godt?

Ahmed: Ens forældre selvfølgelig. Man vil gerne vise sine forældre, at man har det godt i skolen, og man klarer sig godt.

Ahmed har dannet sig et billede af, hvad han forventer af sig selv, som er baseret på hans forudgående erfaringer. Dette har ført til en forståelse af, hvordan han opfatter det at klare sig 'godt', altså af hvad han forventer af sig selv. Det kommer til udtryk i en beskrivelse som denne:

Ahmed: Jeg forventer ikke så meget af mig selv, men jeg skal i hvert fald ikke have under middel. Men jeg skal have middel og nogle få over middel, det forventer jeg af mig selv.

Det gælder altså for Ahmed, som han selv ser det, om at præstere omkring middel, men ikke under. Over middel ville være fint, men han har ikke forventninger om at placere sig der.

For Ahmed betyder det noget, hvad hans forældre tænker om hans præstationer i testene, og netop henvisningen til forældrene går igen i elevernes beskrivelser, når man taler med dem. Men også i klassens fællesskab spiller præstationerne en rolle. Det kommer frem, når Ahmed behandler spørgsmålet om, hvorvidt man taler om sine præstationer med de andre i klassen.

Ahmed: Der er nogle, som ikke kan lide at vise sine ting, men hvis man har fået et godt nummer eller karakter, så vil man jo gerne vise det til nogen. Hvis der er en, der har fået dårlige, så gemmer de det jo bare. Det ved man jo godt.

Ahmed fortæller, at man viser scoren frem, når man har oplevelsen af, at det er gået godt, mens de, der oplever, det ikke er gået så godt, gemmer det væk.

Beskrivelser som disse er typiske og går igen blandt eleverne. En pige beskriver f.eks. det samme:

Bella: [...] hvis det er gået rigtig dårligt, så er man nok sådan lidt mere stille i starten af frikvarteret. Man kigger ikke rigtig på de andre, fordi man synes, det er pinligt. Man sidder egentlig for sig selv i et stykke tid.

At præstere hvad der af børnene opleves at være lavt eller lavere end kammeraterne, opleves således af nogle som 'pinligt'. Det 'pinlige' skal ses som forbundet med oplevelsen af ikke at være 'lige så god' som de andre. Testene formidler en norm til

eleverne, og de forstår sig selv med reference til denne norm, som forbindes med forskellige typer personlige egenskaber, såsom talent, evner osv. Herved skabes kategorier og kategoriseringer, der kommer til udtryk i sproget, f.eks. i vendinger som 'at have talent' (eller ikke), at 'have evnerne' (eller ikke) osv. Præsterer man ikke lige så godt som andre i fællesskabet, er man i risiko for at blive udsat for de negativt betonedede kategoriseringer, som forbinder sig med evalueringerne. Dette vender jeg tilbage til lidt længere fremme i artiklen.

## Stress, nervøsitet – og forventningerne

Ahmeds forventninger til sig selv, tanken om at blive bedømt af andre og det, at ens bedømmelse indgår i en social sammenhæng i klassen og i skolen, kan skabe stor nervøsitet. Det ser vi gennem Ahmeds beskrivelse. For nogle børns vedkommende har disse forhold meget stor betydning. Det beskriver f.eks. denne pige:

Lisa: [I elevplanen] Der viser de også nogle af de seneste prøver, man har lavet, og så, hvis man har nogle prøver, man føler, der ikke gik så godt, så er man nok også lidt nervøs for, at man skal sidde og snakke om dem. Jeg har det sådan, at mange gange i prøver, de fejl, jeg får, det er noget, jeg godt ved, men jeg bliver bare så nervøs, når jeg skal til prøve, at jeg nogle gange bare glemmer alt, hvad jeg har lært.

Nervøsiteten udtrykker, at noget er 'på spil'; det betyder noget, hvordan man præsterer på testningen. Det at blive konfronteret med sine præstationer kan derfor blive en personlig udfordring, som for nogle endog kan blive stressende og angstfyldt. Det kan blive en proces, hvor gentagne oplevelser af negative resultater over tid kan skabe både lave forventninger til egne evner og potentialer, og det giver samtidig for nogle også anledning til nervøsitet.

Undersøgelser gennemført i forskellige sammenhænge peger i retning af et samspil mellem elevens tiltro til egne evner, hvad angår faglige præstationer i skolen, og deres faglige præstationer, sådan som de udtrykkes gennem forskellige typer evalueringer, såsom karakterer, test m.v. (f.eks. Andersen,

2005). F.eks. viser en nyere analyse af resultater fra den nationale trivselsmåling blandt danske elever i folkeskolen gennemført 2017 (Knoop et al., 2018) netop, at positive forventninger spiller en (positiv) rolle i forbindelse med faglige præstationer. Der er naturligvis tale om komplicerede forhold, hvor mange faktorer spiller en rolle, men ikke desto mindre et forhold, som det er relevant at være opmærksom på netop i forbindelse med anvendelsen af test, og hvor også elevernes sociale baggrunde får stor betydning (f.eks. Beuchert & Nandrup, 2018).

Negative udfald og negative erfaringer i det hele taget med egne præstationer på sådanne test – i lighed med alle andre faglige evalueringer – kan for nogle elever give anledning til udvikling af negative forventninger. Særligt de ressourcetsvage elever er derfor i risiko for at kunne blive ramt af sådanne processer. Dette er et paradoks og et dilemma, idet testningen som oftest blandt andet netop har som et af sine formål at kunne identificere og støtte de fagligt svage elever. Det er derfor også et potentielt problem, man ikke må ignorere. Uvedkommende forhold, der i visse tilfælde kan spille en rolle for elevernes aktuelle performance på en test (dårlig trivsel f.eks.), kan således potentielt også få betydninger, som er vidtrækkende.

## Kategoriseringer og selvforståelser

De fleste test baserer sig på et hierarkisk system, hvor de enkelte elevs performances placeres med brug af en bestemt kategorisering. I mange tilfælde er der tale om en kategorisering dannet omkring en fordeling med en form for 'normal' eller en middelværdi i midten, og på hver side af disse værdier, der så anses for at være over eller under denne middel. Denne form for kategorisering anvendes f.eks. i de nationale test og afspejler sig i den praksis, som de indgår i, f.eks. i forbindelse med elevplanerne og ved lærer-elevsamtalerne.

## De sproglige kategorier, der anvendes i testene, glider over i elevernes måder at kategorisere sig selv og hinanden på.

I interviews med eleverne bliver det tydeligt, at de sproglige kategorier, der anvendes i testene, glider over i elevernes måder at kategorisere sig selv og hinanden på, f.eks. som en 'middel elev', en 'top elev' eller en 'i bunden' (Andreasen & Rasmussen, 2014). De får en rolle i forbindelse med elevernes refleksioner over og måder at forstå sig selv og deres omverden, refleksionerne over, hvem de er i forhold til andre (McDermott & Varenne, 1995).

Både min egen og andres forskning viser dette og peger samtidig i retning af, at det er de fagligt svage elever, der er de udsatte i disse processer. De fagligt stærke får via kategoriseringerne mulighed for at opleve og få bekræftet at have stærke potentialer – ikke mindst sammenlignet med andre – og at kunne danne positive selvforståelser set i forhold til skolens krav. Det modsatte kan være tilfældet for de fagligt svage elever, der netop ikke oplever at kunne mestre de faglige krav og med reference til kategoriseringerne bliver placeret, og derfor også placerer sig selv, som en, der ikke præsterer så højt. Denne placering kan over tid etablere sig som en mere stabil selvforståelse. En forståelse af sig selv som en elev med begrænsede ressourcer og begrænsede muligheder.

At disse forhold knytter sig tæt til de kategoriseringer, der anvendes i testpraksis, afspejler sig f.eks. i sproglige vendinger som "en ug-elev", hvor 'ug' henviser til den ældre karakterskala med ug som højeste karakter, og det mere nutidige udtryk "en 12-talselev", der er et udtryk kommet til, efter 7-trins-skalaen blev indført.

Pointen er, at de faglige test har som et af sine vigtige formål at støtte de fagligt svage elever, men mine analyser og min forskning viser, at der kan ske det modsatte. Frem for at opleve at blive anerkendt for det, de faktisk kan, blive mødt og støttet kan disse elever opleve at blive 'peget ud', at blive marginaliserede og ikke i samme grad som de højere præsterende opleve at høre til og føle sig som accepterede i skolens fællesskab. De faglige test kan altså, hvis ikke vi er tilstrækkeligt opmærksomme på sådanne sammenhænge, mediere processer, der virker modsat deres formål.

Skolen danner en meget vigtig ramme for erfaringer og oplevelser, der på flere forskellige måder spiller en rolle for børns videre færd i tilværelsen. I skolen udvikler de den viden, de færdigheder og kompetencer, som de får brug for som unge og voksne i uddannelse og arbejde. Men de udvikler også forståelser af sig selv og af egne faglige potentialer og muligheder. Det er forståelser, som de tager med sig gennem livet, og som får stor indflydelse f.eks. på deres uddannelsesmæssige veje og valg, og som i høj grad er medieret af de tilbagemeldinger, de får, f.eks. i form af test. I en skole med en pædagogisk praksis, der i stigende grad har inddraget brugen af faglige test, er processer som disse derfor meget vigtige at rette opmærksomheden mod.

## Referencer

Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen.*

*19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne.* København: AKF Forlaget. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: [https://www.kora.dk/media/272154/udgivelser\\_2005\\_pdf\\_4aarefter\\_grundskolen.pdf](https://www.kora.dk/media/272154/udgivelser_2005_pdf_4aarefter_grundskolen.pdf)

Andreasen, K. E. (2015). De nationale test – nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne. *Ceptra-Striben*, 18(2), 14-21. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n18.141>

Andreasen, K. E., & Kousholt, K. (2015). De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole: Betydninger i klassens sociale fællesskab. I: Andreasen, K. E., Buchardt, M., Rasmussen, A., & Ydesen, C., (red.), *Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 29-49). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Andreasen, K. E., Kelly, P., Kousholt, K., McNess, E., & Ydesen, C. (2015). Standardised testing in compulsory schooling in England and Denmark: A comparative study and analysis. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 329-348.

Andreasen, K. E., & Rasmussen, A. (2014). "I was Just an Average Girl": Student Identities in the Context of Testing. I: Rasmussen, A., Gustafsson, J., & Jeffrey, B. (red.), *Performativity in Education: An international collection of ethnographic research on learners' experiences* (s. 131-152). United Kingdom, Essex: Ethnography and Education.

Beuchert, L., & Nandrup, A. B. (2018). The Danish National Tests at a Glance. *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, 2018: 2.

Hammack, P. L. (2015). Theoretical foundations of identity. I: McLean, K. C., & Syed, M. (red.), *The Oxford Handbook of Identity Development* (s. 11-30). Oxford University Press.

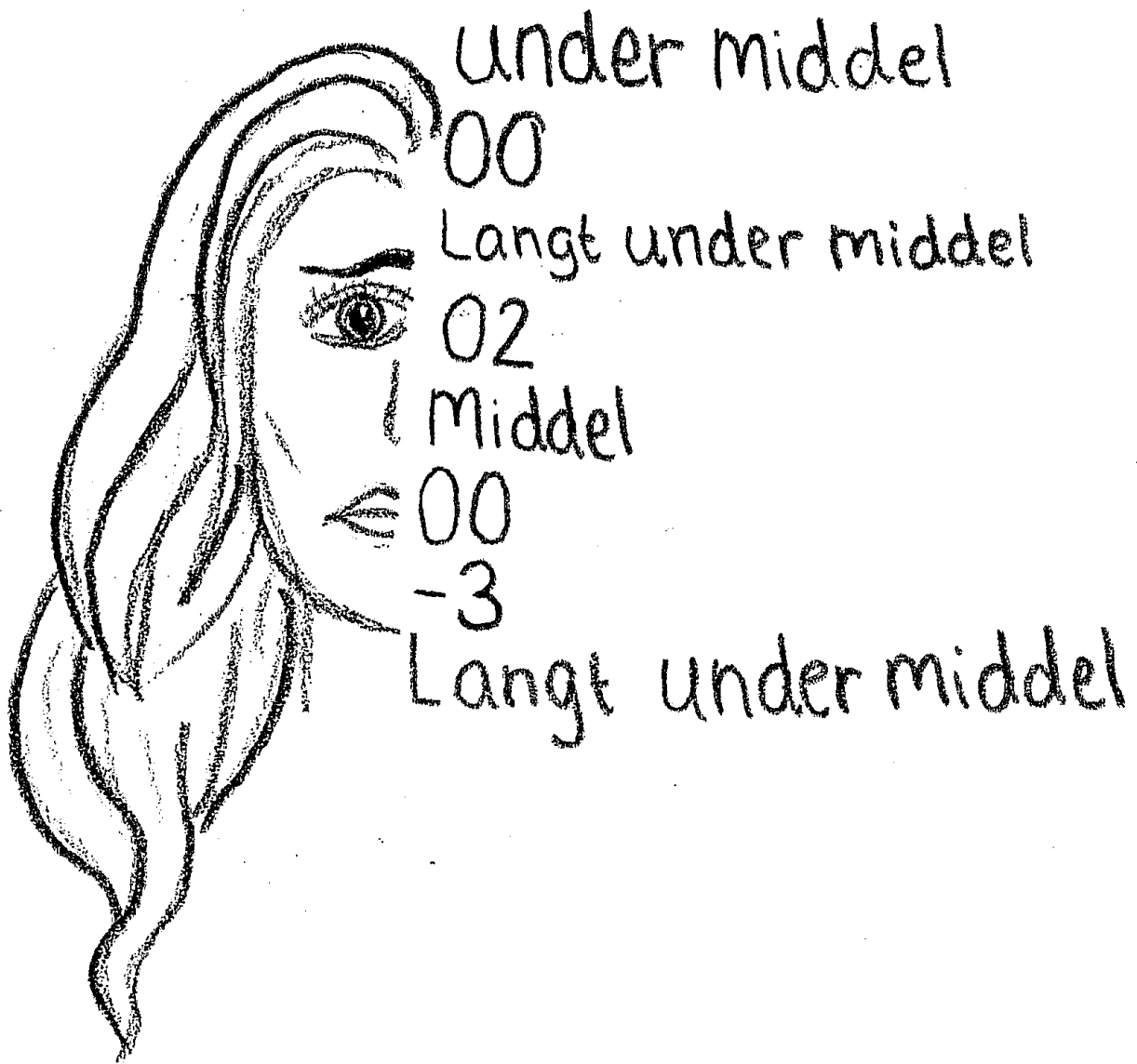
Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H., Lindskov, J. M., Pedersen, R. V. (2018). *Elevoptimisme og trivsel i skolen. Analyser af Den nationale trivselsmåling 2017.* Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Luyckx, K., Goossens, L., Schwartz, S. J., & Beyers, W. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. I: Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (red.), *Handbook of identity theory and research: Structure and processes* (s. 77-98). New York: Springer.

McDermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture "as" Disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26 (3).

## Notes

- 1 Projektet var støttet af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK).
- 2 Alle navne er pseudonymer.



Tegning: Anna Victoria Bingen-Svensson