

Når børns personlighed og følelsesliv bliver en del af skolens evalueringspraksis

Sine Grumløse, Lise Aagaard Kaas og Mathias Sune Berg

Sammendrag

I overensstemmelse med ideen om livslang læring forventes danske skolebørn i stigende grad at skulle vurdere deres kompetencer og dem selv i løbet af skoledagen. Karakteristisk for disse selvevalueringspraksisser er, at de i dag ikke kun knytter sig til børnenes faglige kompetencer. De går ofte også tæt på børnenes sociale og personlige følelsesliv. Denne artikel tager udgangspunkt i et etnografisk observationsstudie, hvori vi igennem 2 år har undersøgt, hvad der udspiller sig, når børn på 3., 4. og 5. klassetrin deltager i forskellige typer af selvevalueringspraksisser i skolen. Vi går tæt på børnenes oplevelser og præsenterer eksempler på, hvilke erfaringer børnene gør sig, når de skal tage stilling til deres følelsesliv og klassens sociale fællesskaber. I forlængelse heraf problematiserer vi, at selvevalueringspraksisser i dag er integrerede i skolen på måder, der gør, at børnene ikke kan undsige sig at deltage i dem – selv i de sammenhænge hvor skolen går uhensigtsmæssigt tæt på børnenes privat- og følelsesliv.

Nøgleord: Skoleliv, selvevaluering, følelseshåndtering, børneliv

Abstract

According to the idea of lifelong learning, school children are increasingly expected to assess their competences. Characteristic of these self-assessment practices is that they do not only relate to the children's competences in the subject matter. They also address children's social and personal lives. This article is based on an ethnographic observation study with attention to practices in school where children in years 3, 4 and 5 participate in activities where they are expected to assess themselves in different ways. This article focuses on the children's experiences and presents examples of how children react when they are asked to assess their emotional dispositions and social interactions. Subsequently the article discusses assessment as an integrated part of school activities, which renders school children unable to elude participation – even in situations where the school is interfering with the children's personal emotional life.

Keywords: School life, self-assessment, emotional management, childhood

Introduktion

Skolens evalueringspraksis har forandret sig, så børn i dag forventes at tage stilling til mange forskellige aspekter af skolelivet. Det drejer sig naturligt nok om barnets faglige kundskaber, men også sociale og personlige kompetencer og egenskaber gøres i stigende grad til genstand for evaluering. Dette sker ud fra et rationale om, at det kan styrke børnenes indbyrdes relationer og skabe inkluderende læringsmiljøer. Skolens aktuelle evalueringspraksis afspejler dermed den skoleudvikling, som også Jonas Frykman (2005) beskriver som en udvikling fra en dannelsesskole med fokus på faglige kundskaber til en personorienteret skole med fokus på også elevernes følelsesliv. I et globaliseret videnssamfund, hvor uddannelse betragtes som den vigtigste ressource til at skabe samfundsmæssig vækst og velstand, og det enkelte barn forventes at gennemgå en alsidig personlig udvikling i løbet af sin skoletid, er kravene til det enkelte barn skærpet. Herunder er der, som Ove Kaj Pedersen (2014) formulerer det, i tråd med konkurrencestatens idealer om inklusion, et øget fokus på den enkeltes færdigheder, kompetencer og motivation til at lære. Skolen skal med andre ord *mere* af det hele.

Hvordan børns følelsesliv og mere personlige forhold er del af undervisningen, har vi undersøgt ved at se nærmere på brugen af selvevaluering i den danske folkeskole. I forskningsprojektet *Skolens Børn* (Grumløse, Kaas og Berg, 2020) har vi undersøgt, hvornår børn forventes at tage stilling til "sig selv", og har ved at følge børnene over længere tid betragtet de sociale sammenspil og betydninger, som brugen af selvevaluering ser ud til at få for børnene. Vi har været optaget af at undersøge hvilke forventninger og deltagelseskrav, der er forbundet med at være barn i skolens evalueringsaktiviteter, samt hvordan børn agerer i og oplever sammenhænge, hvor de skal tage stilling til sig selv.

I denne artikel sætter vi fokus på børnenes reaktioner og særligt de reaktioner, der er

forbundet med usikkerhed eller ubehag, som nogle børn reagerer med, når de deltager i selvevalueringer, der går tæt på deres person, og "dem, de er". Vi undersøger, hvilke deltagelsesmuligheder der skabes for børnene i sammenhænge, hvor evaluering af sociale relationer og følelser er på dagsordenen. En del børn deltager, som de forventes, i disse aktiviteter. Det er den gruppe af børn, der tit og ofte omtales som "læringsparate elever". Mens andre børn gør modstand, og det hænger *ikke* nødvendigvis sammen med, at de ikke er læringsparate. Artiklen henvender sig til praktikere, forskere og politikere og lægger op til refleksioner over, *hvad* skolens evalueringspraksisser gør ved (og for) børnene, så vi i fællesskab kan gjenoverveje, hvordan evaluering skal anvendes i skolen, og hvad der er etisk forsvarligt (og hensigtsmæssigt) at gøre til genstand for evaluering.

Børneperspektiver og hverdagsliv i skolens selvevalueringsspraksis

Udgangspunktet for denne artikel er forskningsprojektet "Skolens Børn" (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Projektets forskningsspørgsmål er: Hvordan indgår selvevaluerende processer i undervisningen? Hvilken betydning har det for børnene, at de forventes at tage stilling til "sig selv", og til "det, de har lært", og hvordan deltager de konkret? Herunder har projektet særligt fokus på normer for deltagelse samt inkluderende og ekskluderende processer, som de udfolder sig i klasseværelset. Det betyder, at vi i udgangspunktet er åbne for, at selvevalueringsskemaer forløber og ser ud på mange måder, og det i sig selv er en opgave at få viden om, hvordan skolenes brug af selvevaluering også er forskellig. Dernæst har vi et ønske om at få indblik i, hvordan de forskellige praksisser får betydning for børnene. Vi har derfor fokus på, hvordan konkrete selvevalueringsskemaer opleves af børnene. Projektet skriver sig ind i den forskning, der undersøger, hvordan selvevaluering prakti-

seres i skolens undervisning, hvordan det giver mening i et lærerfagligt perspektiv og opleves af børnene (Nielsen, 2005; Kousholt, 2009; Hamre, 2012; Kousholt, Krejsler og Nissen (red.), 2019) og den forskning, der undersøger, hvordan skolen gennem brug af forskellige styringslogikker socialiserer børnene til elevrollen i en tid, hvor faglige præstationer og inkluderende læringsmiljøer står højt på den skolepolitiske dagsorden (Bartholdsson, 2009; Gilliam og Gulløv, 2012; Hedegaard-Sørensen og Grumløse, 2016).

Med inspiration fra den etnografiske børneforskning (Gulløv og Højlund, 2003) og den antropologiske kulturanalyse (Hastrup, Rubow og Tjørnhøj-Thomsen, 2017) har vi fulgt seks klasser på 3., 4. og 5. klassetrin gennem en periode på 2 år. Vi har observeret den enkelte klasse gennem hele skoledage og over sammenhængende uger med henblik på at komme tæt på børn og lærere og undersøger, *hvordan* børnene deltager i forskellige selvevalueringsaktiviteter. I disse klasser spænder selvevalueringsaktiviteterne mellem evalueringer af faglige, sociale og personlige mål og egenskaber og er karakteriseret ved, at de nogle gange er integrerede i planlagte forløb og andre gange iværksættes spontant på baggrund af hændelser i undervisningen eller frikvartererne (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Med afsæt i observationer af børnenes hverdag i skolen og uformelle samtaler med lærere og elever har vi fået indblik i, hvordan der i løbet af skoledagen etableres en række implicite og eksplícite forventninger til børnene, som betyder, at nogle børn får brug for at melde sig ud af de aktiviteter, som igangsættes. Uden at have intentioner om at blotlægge kausale sammenhænge har vi en bestræbelse om at beskrive og forstå aktiviteter i hverdagen fra barnets perspektiv. Vi søger således at kigge *med* børnene og ikke blot på dem. Det betyder konkret, at vi har siddet i klasselokalerne "sammen med" børnene og observeret, hvad børnene har gjort og talt om indbyrdes og i samtale med læreren. Ligeledes er lærerens rammesætning af

undervisningen og de pågældende aktiviteter betragtet med et intenderet børneperspektiv. Dette blik har givet os mulighed for at få indblik i, i hvilke sammenhænge børnenes modstand kommer til udtryk og i forlængelse heraf at kunne diskutere, hvad den handler om (Grumløse, Kaas og Berg, 2020).

I de seks klasser, vi har observeret, forventes børnene på forskellige måder at tage stilling til ikke bare deres faglige præstationer, men også deres sociale og personlige egenskaber og kompetencer. Det udmøntes gennem brug af forskellige rutiner og koncepter som "Humørbarometeret", "Ugens ven" og et vredeshåndteringsforløb. Disse koncepter er udbredte i den danske folkeskole (Lauritzen, 2013), men det er en lokal beslutning, hvorvidt koncepterne anvendes i undervisningen. Koncepterne er indbyrdes forskellige, men baserer sig alle på en logik om, at børnene skal bekende sig til hinanden og bekendelsen i øvrigt menes at styrke børnenes sociale samvær og indbyrdes relationer.

Med afsæt i to empiriske nedslag søger vi i denne artikel at blive klogere på, hvordan konkrete evalueringsaktiviteter opleves af børnene, og hvordan børns modstand kan forstås, når skolen går tæt på dem som personer. De valgte situationer er særlige i den forstand, at de sandsynligvis ikke finder sted på mange skoler i præcis denne form. Men de er eksemplariske i den forstand, at mange af skolens aktuelle evalueringspraksisser i dag går ganske tæt på børnenes følelsesliv (Nielsen, 2005; Kousholt, 2009; Hamre, 2012; Dressler og Obel, 2017; Kousholt, Krejsler og Nissen (red.), 2019) og ad den vej influerer på børnenes selvforståelse og dynamikkerne i børnefællesskabet (Grumløse, Kaas og Berg, 2020).

Når børnenes personlighed bliver genstand for evaluering

Som mennesker tager vi naturligt stilling til os selv, som dem vi er alene og sammen med andre. Det er naturligt og nødvendigt for vores forståelse af os selv og vores deltagelse i

sociale sammenhænge. Tilsvarende tager børn i skolen stilling til, hvem de er som skoleelever på baggrund af, hvordan de bliver mødt og får mulighed for at deltage i skolens hverdag (Bartholdsson, 2009). Når børn i stigende grad evaluerer mere private og personlige forhold i undervisningen, foregår det som en naturlig del af skoledagen. Der er ikke tydelige skel mellem den faglige undervisning og de aktiviteter, hvor børnene skal evaluere andre forhold. Derfor er det også aktiviteter, som børnene indgår naturligt i. Vi skal i det følgende se nærmere på to aktiviteter, hvor det er børnenes mere private og personlige forhold, der er genstand for selvevaluering. Det er "Ugens ven" i 3. klasse og et vredeshåndteringsforløb i 5. klasse. "Ugens ven" er en tilbagevendende aktivitet i denne 3. klasse, og vredeshåndteringsforløbet er en del af et længerevarende forløb, hvor 5. klassen igennem flere år har deltaget i kursuslignende aktiviteter, hvor de arbejder med at udvikle sig selv og klassens sociale liv. Begge aktiviteter bygger på en grundlæggende forståelse af, at klassens sociale sammenspil og det enkelte barns deltagelse i undervisningen hænger sammen. Begge koncepter involverer aktiviteter, der i overvejende grad handler om, at børnene *skal sætte ord på* deres personlige styrker og udfordringer og på klassens sociale sammenspil og relationer. Dette rationale omtales af Stine Kaplan Jørgensen (2020) som "the talking cure", fordi det beror på en forståelse af, at det er helende og udviklende at sætte ord på følelser og relationer. Inden for den eksisterende forskning taler man om den pædagogiske bekendelsesdiskurs, hvor socialpædagogiske spil og forløb i dag er del af undervisningen, fordi det formodes at bidrage til både den enkeltes faglige og personlige udvikling og klassens læringsmiljø (Nielsen, 2005). I praksis er det dog ofte uklart, hvad hensigten med aktiviteterne er. Ligesom der også indfinder sig en række utilsigtede konsekvenser i disse socialpædagogiske aktiviteter (Nielsen, Dalgaard og Senger, 2013). Konsekvensen er, at det i sidste ende overla-

des til børnene at skabe mening og handle på baggrund af den viden, de får om sig selv og hinanden – eller måske i bedste fald at parkere det som en del af skolens krav, der ikke behøver influere på deres frie leg og klassens sociale liv. Derudover ser brugen af koncepterne ud til at sætte lærerens pædagogiske dømmekraft over styr (Nielsen, Dalgaard og Senger, 2013; Aabro, 2013; Nielsen, 2015; Grumløse, Kaas og Berg, 2020; Bartholdsson, 2021). Det betyder, at det pædagogiske arbejde med at styrke børnenes indbyrdes relationer og læringsmiljøet i klassen instrumentaliseres og risikerer at gøre læreren blind for, hvordan brugen af koncepterne opleves af børnene. Begge koncepter er ligeledes funderet i en forståelse af, at klassens fællesskaber kan forbedres, hvis børnene arbejder med "sig selv" – som dem, de er – og "hinanden" – som dem, de forventes at være (eller ønsker at blive) som gruppe. I denne sammenhæng menes det faglige udviklingspotentiale at forbinde sig tæt til barnets personlige og sociale udvikling, der igen forbinder sig tæt til klassens fællesskaber og undervisningsmiljø. Dette forklarer også, hvorfor børns evaluering af personlige og private forhold og egenskaber foregår sammen med klassens øvrige børn. Det er noget, man gør sammen, fordi man derigennem menes at bidrage til fællesskabet og læringsmiljøet i klassen (Bartholdsson, Lundberg og Hultin, 2014; Dressler og Obel, 2017).

Ugens ven

I 3. klasse introducerer klassens dansklærer Anette et nyt koncept: "Ugens ven". Hver fredag skal børnene kåre en klassekammerat, der har udmærket sig ved at være en særlig god ven i den forgangne uge. Anette har forberedt et lamineret papir med overskriften "Ugens ven", som hun hænger op i hjørnet af tavlen. På midten af papiret er der gjort plads til et billede af den udvalgte elev. Anette forklarer klassen, at det er vigtigt at være gode venner i skolen og understreger, at det jo også er rigtig rart at få ros af sine kammerater. Samtalen med -

klassen om, hvem der skal være denne ugens ven, forløber sådan her:

Anette spørger børnene: "Hvordan kan man blive ugens ven?" Samir smiler lidt usikkert og siger: "Måske hvis jeg er mindre fjolleagtig". En anden forslår, at man kan være god til at spørge, om man vil være med til at lege. Efter en fælles snak om, hvordan man er en god ven, spørger Anette om der nogen, der har forslag til, hvem der skal være "ugens ven". Hun understreger, at det ikke bare skal være ens bedste ven.

Ahmed sidder med ryggen til resten af klassen. Han hænger lidt ind over bordet og nulrer et papir, mens han kigger ud ad vinduet. Samir siger, at han ikke ønsker at foreslå nogen, men Anette fortæller ham, at alle SKAL nævne mindst én kandidat. Samir tøver, kigger lidt rundt og trækker på skuldrene. Anette siger, at han lige kan tænke sig om. Flere børn forslår kandidater. Især tre forskellige piger bliver nævnt som mulige kandidater. Begrundelserne lyder som følger: "Louise har hjulpet mig med opgaverne", "Alberte, fordi hun hjalp mig op, da jeg havde slået mig i frikvarteret", "Alberte, fordi hun hjælper mig hele tiden", "Cecilie, fordi hun trøstede mig, da jeg var ked af det", "Cecilie trøster mig, hver gang jeg græder eller er ked af det i frikvarteret".

Ahmed sidder lidt uroligt på stolen. Han vender sig væk, hænger med hovedet og deltager ikke i samtalen. Anette spørger ud i klassen: "Hvordan mærkes det at få at vide, at man har været god? Jeg synes selv, det er dejligt at mærke, når man får ros". Anette vender blikket mod Samir, han trækker på skuldrene. Ahmed kigger stadig ud ad vinduet, hans hage hviler tungt i begge hænder, og skuldrene hænger slapt. Han sukker dybt, mens Anette tæller stemmerne op.

Der er to piger, der har fået lige mange stemmer. Anette siger:

"Cecilie er jo ny i klassen, og jeg ved, at Alberte ikke bliver ked af det. Når man ikke bliver ugen ven, er det jo ikke, fordi man ikke har gjort det godt". Cecilie stråler, da hun modtager prisen. Anette tager et billede af Cecilie, som hun hænger op på tavlen den følgende dag.

Som det fremgår, deltager børnene på forskellige måder i samtalen om, hvem der skal være

ugens ven. Nogle børn deltager engageret, mens andre tydeligvis finder nomineringen ubehagelig og så vidt muligt afholder sig fra at deltage i samtalen. En nærliggende forklaring er, at de børn, der ikke kommer i nærheden af at blive indstillet til prisen som ugens ven, oplever aktiviteten som ekskluderende. Men måske handler deres manglende deltagelse også om, at de bliver sat i en situation, hvor de bliver bedt om at udvælge én kandidat og dermed (indirekte) fravælge andre klassekammerater, der pr. definition ikke lever op til lærerens forståelse af, hvad det vil sige at være en god ven. Nomineringerne bliver altså på en og samme tid en udpegning af, hvem der falder indenfor kategorien "en god ven", og hvem der som konsekvens af aktiviteten bliver kategoriseret som "dårlige venner". For Samir kan hans manglende deltagelse i aktiviteten således tolkes som en modstand mod at dømme kammeraterne som henholdsvis gode og dårlige, måske med en spirende fornemmelse for inklusion og eksklusion som konsekvens. Den manglende deltagelse kan også ses som et forsøg på ikke at positionere sig selv og de andre i klassefællesskabet i forhold til lærerens udefra-dikterede kriterier (fx at nogle venner er bedre end andre, eller at man kan beskrive med få ord, hvad der gør en person til en særlig god ven).

Det er værd at overveje, hvordan aktiviteten bliver formende for, hvad lærere og elever forstår ved at være en god ven i skolen. Samir er prøvende og forholder sig ironisk til, hvorvidt han kan komme i betragtning som ugens ven. Han siger: "Måske hvis jeg er mindre fjolleagtig" og indikerer dermed, at han er bevidst om, at det ikke alene handler om, hvordan børnene selv oplever at være en god ven for andre, men også handler om hvordan læreren kategoriserer en "god ven". At være en god ven i skolen handler også om at være et barn, der falder indenfor forståelsen af, hvad det vil sige at være et skoledygtigt barn: nemlig en, der hjælper de andre og deltager seriøst i undervisningen (Gilliam og Gulløv, 2012). En god ven i skolen

er med andre ord ikke en, der "bare" er sjov at være sammen med. En god ven er en, der er bevidst om sit sociale ansvar, en man kan få hjælp af i undervisningen, og en der inviterer de andre børn ind i legene. Når "Ugens ven" indgår som en aktivitet i undervisningen, er det et forsøg på at socialisere børnene til at være inkluderende og hjælpsomme over for hinanden og derigennem skabe et læringsmiljø, der matcher aktuelle forståelser af læring, hvor børnenes sociale interaktioner er en vigtig dimension, som det eksempelvis kommer til udtryk i Olga Dysthes (1997; 2009) undersøgelser af det dialogiske klasserum. Samtidigt illustrerer aktiviteten også bredden i hvilke forventninger og krav, der i dag stilles til det at være et lærende barn i skolen: nemlig at kunne indgå i aktiviteter hvor børnene over for lærere og kammerater skal udpege og begrunde, hvem de oplever som "en god ven" velvidende, at nogle børn dømmes inde, og andre dømmes ude i den proces. Og det illustrerer det vilkår, at skole ikke blot handler om at honorere faglige krav, men i lige så høj udstrækning om at agere på bestemte måder. Arbejdet med at understøtte børnenes skoledygtighed går her vældigt tæt på børnene som personer, og det får betydning for, hvordan børnene kan forstå sig selv og hinanden som elever i skolen. Hvis du er for fjollet eller ikke er hjælpsom nok, bliver du dømt ude – ikke på din faglighed, men på din evne til at være en god klassekammerat.

Hvordan reagerer vi, når vi bliver vrede?

Vredeshåndteringsforløbet er et andet koncept, vi møder i skolen. Det har til hensigt at gøre børn bedre til at indgå i undervisningen ved at lære børnegruppen at agere bedre sammen i tilspidsede situationer (Dressler og Obel, 2017). Konceptet er udbredt i dansk sammenhæng, og flere kommuner har vedtaget, at alle skoler skal have mindst én lærer, der er uddannet i dette forløb (Lauritsen, 2013). På skolen, hvor vi møder dette koncept, er det en lille lærergruppe, der står for undervisningen.

Lærergruppen har været på kursus i konceptet. En dag er der i denne 5. klasse fokus på, hvordan mennesker reagerer forskelligt, når de bliver vrede. Børnene skal i den forbindelse tage stilling til, hvordan de bliver sure. Det forløber sådan her:

"Jeg har taget nogle billeder med." Bertram viser en drage: "Slår dragen med ord eller hånd?". Bertram fortæller, at dragen slår med ord og viser med sin krop, hvad dragen gør, når den bliver sur. "Det var altså én måde at blive sur på", siger Bertram og fortsætter. Næste billede er en dynamitstang. "Hvordan har man det, når man er en dynamitstang?" Billedet af dragen hænger han på en af klassens opslagstavler, mens han sammen med børnene taler om, hvordan man bliver "sur som dynamit". Det næste billede er en bombe. Bertram rolle-spiller med dansklæreren (som står bag katetret), hvordan man kan være tændstikken, der sætter gang i bomben. Bertram spørger ud i klassen, om børnene har prøvet at være en tændstik. Børnene tilkendegiver, at det har de. Bertram fortsætter med at finde billeder frem og hænger undervejs i samtalen med de deltagende børn billederne rundt omkring i klassen. "Man kan være vred som en løve – bag løven ligger en flok andre løver. Det kan handle om, at man passer på nogen, som man holder af", fortæller han. Rækken af billeder fortsætter og rundt omkring i klassen hænger nu billeder af en bi, et hulepindsvin, en bjørn omgivet af ild, en vulkan og en skildpadde. Det sidste billede er en slange. "Den har slået en knude på sig selv", siger en pige. Bertram nikker anerkendende. Indtil nu er der i aktiviteten fokus på at formidle viden om, hvordan det er naturligt, at mennesker reagerer forskelligt. Følelser kan se ud på mange måder, og det er almenmenneskeligt, at følelser kommer til udtryk forskelligt. Børnene er med i snakken og får også talt med sidemakkeren fx om, at man kan græde, når man er ked af det. Aktiviteten ændrer dog karakter, da kurssets mere terapeutiske del lidt senere kommer i spil: "Nu skal I finde ud af, hvordan I bliver vrede. I skal gå derhen, hvor det passer til jer". Bertram viser, hvor billederne er placeret i klasseværelset, og siger: "Vær så god. Gå hen og stil jer". Børnene kigger på billederne og på hinanden. Det registreres tydeligvis af en del af børnene, hvor de andre børn placerer sig. Mange

følger med derhen, hvor sidemakkeren eller vennen stiller sig, mens andre går alene og ser ud til at "tænke, så det knager". Efter et par minutter har de fleste børn stillet sig ved et billede. Et par stykker går fortsat rundt mellem tavlerne. Bertram tæller ned fra 10. "Hvad nu hvis jeg ikke ved det?", spørger en dreng. Han får ikke noget svar og ender med at stille sig ved det billede, der er tættest på. Her står han alene. Foran klassen begynder Bertram at interviewe børnene: "Trine jeg starter med dig. Du er en regnvejrssky – hvordan kan man se, at du er det?" Trine ser lidt forvirret ud og kan ikke rigtigt give et svar. Hun ender med at sige, at det kan man nok ikke rigtigt se. Bertram nikker: "Man kan ikke altid se, at man er ked af det indeni". De andre børn, som har valgt skyen som udtryk for, hvordan de bliver sure, bliver også interviewet. Forklaringen om, at man ikke altid kan se, at man er sur, fordi det ser ud til, at man er ked af det, går igen. Bertram runder interviewene af med: "Nu skal jeg tage et billede af jer". Bertram tager sin telefon frem og tager et billede af børnene. Sådan fortsætter aktiviteten. Først interviewer Bertram hvert enkelt barn om, hvordan det er, når det bliver sur på netop denne måde, og hvordan man kan se på dem, at de er "sådan en". Han tager derefter et billede. De fleste børn står flere sammen ved det samme billede. Enkelte står sammen to og to, og et barn står alene. (Grumløse, Kaas og Berg, 2020 s. 125f).

Fotografierne hænges senere op i klassen, og børnene kan efterfølgende se, "hvordan de er". Det er ret indlysende, at flere børn kommer i klemme, og det er med "sig selv som indsats" (Krejsler, 2004), at de deltager i aktiviteten. De kan ikke sige fra eller undlade at være med. Alle børn skal vælge et billede. Alle børn skal reflektere foran klassekammeraterne og de to lærere, som er til stede. Alle børn skal fotografere og udstilles i klassen sammen med den illustration, der symboliserer deres vrede. Men ikke alle børn ved, hvilken illustration "de er", når deres følelsesliv oversættes til billeder af skildpadder, vulkaner og bomber. Derved udfolder aktiviteten sig til en lang række af ekskluderende og kategoriserende processer i klasseværelset og får den modsatte effekt af,

hvad hensigten var. For det første er børnene nu inddelt i typer – sådan nogle "der reagerer som et hulepindsvin", eller sådan nogle "som sprænger som en dynamitstang". Nogle er den eneste af "sin slags". Andre hænger sammen med vennerne og er dermed en del af en gruppe. Man kan argumentere for, at nogle af de skel, som måske findes i klassen i forvejen, synliggøres på fotografierne og kommer til at sætte sig spor i børnenes sociale samspil både i og uden for klasserummet. Samtidig fastfryses det enkelte barn som "sådan en", der reagerer på en given måde og på måder, der er mere eller mindre anerkendte i klassen. Undervejs i forløbet er børnene blevet undervist i, hvordan reaktioner bliver til i hjernen fx, at nogle børn har nemmere ved at tøjle deres umiddelbare følelser end andre (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Det giver på den ene side en forståelse af, at nogle børn reagerer mere hidsigt end andre, men taler på den anden side direkte ind i en forståelse af, at nogle børn reagerer mere uhensigtsmæssigt end andre, fordi de ikke mestrer at tøjle deres reaktioner. Eftersom hensigten med kurset også er at lære børnene at reagere hensigtsmæssigt, bliver nogle børn kategoriseret, som "nogle der bliver vrede på uhensigtsmæssige måder". Der er således en risiko for, at børns naturlige reaktioner ikke alene problematiseres men direkte sygeliggøres, fx når man er "sådan en", der ikke formår at stoppe op. Det ser da også ud til at være særligt tungt for de børn, der i forvejen har en selvopfattelse af, at de er "lidt for vilde" eller "ikke gode nok" til at håndtere pressede situationer, fx fordi de reagerer voldsommere eller blot anderledes end de fleste af deres klassekammerater. Dette understøttes i observationerne af, at en række af de børn, der ofte har det svært i klassen, siger fra over for aktiviteten eller slet og ret forlader klassen undervejs (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Vi tolker deres modstand som et forsøg på at passe på sig selv i en aktivitet, der opleves som grænseoverskridende eller uhensigtsmæssig. Derudover ser vi, at vredeshåndteringsforlø-

bet understøtter en forståelse af, at "den gode opførsel" er et individuelt anliggende (forstået på den måde, at det er op til det enkelte barn at sørge for at opføre sig ordentligt) og en opførsel, der ikke fører til konflikter i sociale sammenhænge. Derfor bliver det en skoleopgave at arbejde med den enkeltes personlige udvikling på måder, der minder om terapilignende aktiviteter, som man kan møde fx hos en psykolog i en til en seance.

Børnenes modstand og lærerdilemmaer

De to praksiseksempler vidner om, at børnenes følelsesmæssige reaktioner og indbyrdes relationer er noget, der sættes fokus på i skolen og gøres til genstand for fælles drøftelser i klassen ud fra en intention om, at det kan bidrage til at styrke læringsmiljøet. Rationalet er, at hvis bare vi taler om det (fx hvordan man er en god ven, eller hvordan man reagerer, når man bliver vred), så vil viden om "os selv" og hinanden bidrage til, at børnene agerer mere hensigtsmæssigt og omsorgsfuldt i skolen (Jørgensen, 2020). Men faktum er, at der sker så meget mere end det, der er intentionen. Det hænger sammen med, at man ikke på forhånd helt kan vide, hvad aktiviteten bliver til, eller hvad den fører med sig. Som også Nielsen, Dalgaard og Senger (2013) viser det i deres analyse af konceptet "Den gode stol", er der i såvel "Ugens ven" som "vredeshåndteringsforløbet" et spil i spillet, der netop kommer til udtryk som en række utilsigtede konsekvenser som eksklusion, lavere selvværd og usikkerhed. Bevidsthed om, hvordan man reagerer socialt, fører ikke automatisk til, at børn kan overføre denne viden til andre sammenhænge og kan handle i overensstemmelse med den. Når det er tilfældet, handler det ifølge Leni Rosa Astrup (2011) om, at den reflektive kommunikation i klasseværelset er løsrevet fra de konkrete tidspunkter og steder, hvor børnenes indbyrdes relationer og sociale liv udspiller sig. Dette gør sig gældende for de her nævnte aktiviteter, der begge er løsrevet fra børnenes

naturlige samspil. Det betyder, at der er stor forskel på, hvordan børnene kan reflektere over deres indbyrdes relationer i de lærerstyrede aktiviteter, og hvordan de handler socialt i et voksenfrit rum. I forlængelse heraf kan man overveje, hvorvidt de lærerstyrede aktiviteter, der sigter mod at styrke børnenes sociale fællesskab, gør nogen reel positiv forskel for læringsfællesskabet. Selvom en del af børnene tager ubesværet del i aktiviteterne, er de negative konsekvenser tydelige, og de har flere facetter. En ting er, at det ikke er let for alle børn at deltage i den lærerstyrende og reflektive kommunikation om følelser og social adfærd, hvorfor flere børn gør forskellige ting for at undvige den fælles samtale herom. Noget andet er, at det får betydning for, hvordan børnene kan forstå sig selv og hinanden i skolen. Kategoriseringer af "gode" og "mindre gode" klassekammerater og mere eller mindre ønskværdige måder at opføre sig på stiller børnene i ret forskellige positioner, hvorfra det er nemmere eller sværere at handle. Nogle børn vender sig væk og nægter at nominere en klassekammerat, andre får ondt i maven og må ringes hjem, og atter andre gemmer sig bag gardinet i klasseværelset (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Vi tolker disse (bevidste og ubevidste) undvigelsesmanøvrer som modstand mod de lærerstyrende aktiviteter, hvor børnene ikke bare forventes at reflektere over deres indbyrdes relationer, men også forventes at investere deres personlige følelsesliv i den fælles klassesamtale og fremhæve nogle kammerater som dem, der er særligt gode venner. Samtidig kan modstanden ses som en reaktion mod, at det er lærerens forståelser af "det gode", der sætter rammen for børnenes sociale liv. En god ven i en lærerinitieret kontekst er ikke nødvendigvis den, der er sjov at være sammen med, eller som er solidarisk, når der er ballade i frikvartererne. Det er nogle særlige forståelser af at gøre "det gode" for hinanden, der efterspørges af læreren. Ligesom det er en særlig opførsel, der fremhæves som hensigtsmæssig og god i vredeshåndterings-

forløbet. Kategoriseringerne illustrerer, hvad læreren kunne ønske sig snarere end, hvordan børnene oplever sig selv og hinanden. Det bliver dermed en elevopgave at afkode, hvad der forventes for at leve op til skolens norm om skoledygtighed, og en elevopgave at komme omkring lærerens krav på måder, hvor man samtidig passer på sig selv, sine venskaber og sit sociale liv i klassen. De børn, der nemmest kommer igennem disse forløb, kan deltage på måder, hvor de ikke føler, at de udsætter sig selv og hinanden.

De to eksempler illustrerer ligeledes den tendens, at børn, som ikke har lyst til eller nemt ved at tage del i aktiviteterne, problematiseres. Det at være med i aktiviteterne betragtes som et viljestyret anliggende. Det er de børn, som ikke *vil*, der siger fra eller undviger, der er problemet. Problemet er ikke aktiviteten men de børn, som ikke vil eller kan være med på den måde, som det forventes af dem. Vi får med andre ord øje på en skolekultur, der er så forhippet på at styrke børnenes indbyrdes relationer og skabe gode læringsmiljøer, at man bliver blind for, hvordan børnene reagerer på de tiltag, der bringes i anvendelse og glemmer at overveje, om målet nu også kan hellige midlet. Ifølge Åsa Bartholdsson (2021) hænger denne blindhed sammen med brugen af koncepter, der baserer sig på manualer og instruktioner, hvormed den lærerfaglige dømmekraft tilsidesættes, ligesom brugen af koncepterne ikke er tilpasset den konkrete kontekst og børnegruppe. Vi betragter på linje med analyser af konceptet "Den gode stol" (Nielsen, 2005) børnenes modstand som naturlige reaktioner på grænseoverskridende skoleaktiviteter, der går for tæt på børnenes følelsesliv. Det kalder på skolepolitiske og lærerfaglige overvejelser over, hvordan skolens evalueringspraksisser påvirker børnenes trivsel i skolen og skaber muligheder for deltagelse og oplevelser af mestring.

Skolens evalueringspraksis – en del af skolepolitikken

I Danmark indførtes undervisningsdifferentiering og evaluering som en central del af folkeskolereformen i 1993 ud fra et rationale om, at undervisning, der tager hensyn til elevernes individuelle behov og forudsætninger og løbende evalueringer af elevernes læring og præstationer, kunne være med til at styrke elevernes udbytte af skolen. Senere er barnets *egne vurderinger* af sig selv blevet en del af skolens praksis, og det forventes i dag, at skolebørn kan vurdere, hvad de har lært, og hvordan de kan lære mere (Hattie, 2013; Pasgaard, 2017; Skovmand, 2019). Barnets vurdering af egen læring understøttes blandt andet af teknologiske og materielle ændringer i undervisningen – fra læringsplatforme til logbøger. Samtidig illustrerer "vredeshåndteringsforløbet" og "Ugens ven", at børn forventes at evaluere andet end deres faglige udbytte af undervisningen. Man håndterer sine følelser i fællesskabet (Dressler og Obel, 2017), og som en integreret del af den almindelige undervisning ser vi, at børn skal tage stilling til, *hvem* de er, *hvordan* de har det, *hvad* de har lært om sig selv, og *hvordan* de som menneske håndterer forskellige situationer (Krejsler, 2019). Vi betragter på linje med Peter Østergaard Andersen (2011) dette som en ny elevrolle, hvor barnet skal honorere et krav om at kigge indad og reflektere over forhold, der tidligere blev betragtet som private og personlige. Inden for de seneste årtier er denne inderliggørelse således blevet en dimension af skolens læringskultur, så børn i dag forventes at dele deres inderste tanker med hinanden i skolen. Dette er en ny form for disciplinering i skolens fag og praksis, der kommer til udtryk, når elever mødes af krav om at udvikle sig emotionelt gennem voksenstyrede aktiviteter, der godt nok forventes at bidrage til deres læringsudbytte, men som går ganske tæt på dem som mennesker og ikke blot som elever i skolen (Hamre 2012; Bartholdsson, Lundberg og Hultin, 2014). Som Bjørn Hamre (2012) viser

det i sin forskning, er der i tiden og i politikken en forventning om, at den dygtige elev kender sig selv og har lyst til at arbejde med sit inderste. I skolen foregår et (som han formulerer det) "sjælsarbejde", hvor alle træk ved barnets personlighed kan gøres til genstand for læring. Der er i dag en forventning til børnene om, at de skal *ville* og *kunne* arbejde med forhold i sig selv, som man tidligere ikke anså for et skoleanliggende (Kousholt, Krejsler og Nissen (red.), 2019). Med Lejf Moos' term betragter vi denne øgede evaluering af "sig selv" som "en glidning" (Moos, 2019) i skolepolitik og -praksis, hvor der er sket en ændring fra, hvem der evaluerer, og hvad der evalueres. Når børn i stigende grad forventes at evaluere "sig selv", og det ikke blot er barnets faglige formående, der er genstand for evaluering, kan det betragtes som en glidning, der afspejler en dominerende forståelse af, at viden om "sig selv" og egen faglighed er godt (og nødvendigt for "at lære"). En sådan forståelse kommer ubemærket til at rammesætte skolens undervisning på måder, der betinger børnenes deltagelse anderledes end tidligere.

Selvevaluering som lærerfagligt dilemma

Børns evaluering af mere private og personlige forhold – fx hvem jeg "kan lide", og hvem "jeg er" – er forbundet med en lang række af ofte uudtalte processer og forhold, der lukker eller åbner for børnenes handlemuligheder i klassens sociale liv og i øvrigt positionerer børnene som mere eller mindre almindelige, normale eller ønskværdige børn i klassen. De etiske aspekter ved sådanne aktiviteter er da heller ikke til at overse. Særligt grelt synes det at være, når almindelige reaktioner problematiseres, fordi en anden reaktion fremhæves som mere almindelig og bedre for individet og/eller klassefællesskabet.

De former for selvevaluering, som vi her har været omkring, udvikler sig nemt til terapilignende praksisser, hvor barnet træder ind i rollen som en, der har indflydelse på og ansvar for at udvikle sin personlighed i samspil med

lærere og klassekammerater. Det er eksempler på, at lærere i dag er udspondt mellem på den ene side at skulle støtte børnene i at agere hensigtsmæssigt i sociale situationer og styrke børnenes indbyrdes relationer og på den anden side at være sig bevidst om, hvor tæt man kan og bør gå på børnenes personlighed og følelsesliv (Bartholdsson, Lundberg og Hultin, 2014). Arbejdet med børnenes sociale relationer er vigtigt, fordi de sociale relationer er vigtige for børns udvikling og glæde ved skolen, og fordi det også betragtes som en del af skolens dannelsesopgave at støtte børnene i at udvikle sig til borgere, der kan og har lyst til at deltage i sociale fællesskaber og samfundslivet. Men i disse år er en endnu vigtigere begrundelse måske, at gode sociale fællesskaber i klasserne styrker børnenes faglige udbytte, hvilket ikke er en uvæsentlig begrundelse, når vi tager de politiske ambitioner om at højne børnenes udbytte af undervisningen i betragtning. Enhver lærer vil derfor være optaget af at tilrettelægge en pædagogisk praksis, der er meningsfuld, tryk og rar at deltage i for *alle* børn. Et centralt spørgsmål er, hvordan lærerne lykkes med at agere i dette krydspres mellem krav om bedre (lærings)resultater og hensynet til og optagetheden af det enkelte barns trivsel (Krejsler, 2019). Lærerarbejdet i moderne tid er et komplekst felt at navigere i, men svaret er ikke at prøve at forsimple praksis ved at anvende pædagogiske koncepter som dem, vi har behandlet i denne artikel. Med afsæt i vores empiriske analyser af nogle af skolens aktuelle selvevalueringspraksisser vil vi advokere for, at man lægger koncepterne på hylden og vender blikket mod børnene. Om end en rettet mod børnenes perspektiver ikke er nogen let opgave i en kompleks skolehverdag med et væld af ofte modsatrettede dagsordner, er det nødvendigt, at man som lærer, men også som politiker og skoleleder, styrker sit blik for, hvordan børnene oplever skolens hverdagsliv og kan adressere børnenes oplevelse som mere og andet end individuelle forhold. Den pædagogiske dømmekraft

er grundstenen i det lærerfaglige arbejde og skal fortsat være det – også når pædagogiske koncepter eventuelt tages i anvendelse. Det er netop lærerens relationer til og viden om børnegruppen, der er fundamentet i det pædagogiske arbejde og udgangspunktet for at understøtte børnenes indbyrdes relationer og trivsel i klassefællesskabet.

Referancer

- Aabro, C. (2016) Koncepter i pædagogisk arbejde: en etisk udfordring, i Gilbert Nielsen, M. (red.) *Pædagogers etik: i relationen, professionen og samfundet*. København: BUPL, s. 152–167.
- Andersen, P. Ø. (2011) *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2020) Skam, pædagogik og sociokulturelle differentieringer i det affektive samfund. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Vol. 3, s. 11–29.
- Astrup, L. R. (2011) *Indskolingens socialpsykologi. Dynamikker i børnefællesskaber*. København: Unge pædagoger
- Bartholdsson, Å. (2009) *Den venlige magtudøvelse*. København: Akademisk Forlag.
- Bartholdsson, Å. (2021) "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings. *Education Inquiry* Vol. 12(1), 2021 s. 17–34. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1725373>
- Bartholdsson, Å., Lundberg, J. G. og Hultin, E. (2014) Cultivating the Socially Competent Body: bodies and risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools. *Critical Studies in Education*, Vol. 55(2), s. 201–212. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.889733>
- Dressler, M. og Obel, C. (2017) *Vredeshåndtering for unge – forstå og håndter følelserne i fællesskab*. København: Frydenlund.
- Dysthe, O. (1997) *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Dysthe, O. (2009) Evaluering i klassen til støtte for læring. *Kvan* (85) s. 43–59.
- Frykman, J. (2005) *En lys fremtid?* København: Unge pædagoger.
- Grumløse, S. P., Kaas, L. A. og Berg, M. S. (2020) *Jeg må være den dumme i klassen. Når skolens børn evaluerer sig selv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2003) *Feltarbejde blandt børn – metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012) *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hamre, B. (2012) *Potentialitet og optimering: problemforståelser og optimering i skolen*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, Århus.
- Hastrup, K. Rubow, C. og Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011) *Kulturanalyse. Kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring – for lærere*. København: Dafolo.
- Hedegaard-Sørensen, L. og Grumløse, S.P. (2016) *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, S. K. (2020) *Mobning og interventioner – Positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, København.
- Kousholt, K. (2009) *Evalueret: Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, København.
- Kousholt, K. B., Krejsler, J. B. og Nissen, M. (red) (2019) *At skulle ville: om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krejsler, J. B. (2004) Pædagogiske spil med personligheden som indsats, i Krejsler, J. B. (red): *Pædagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Krejsler, J. B. (2019) 'Den store simulation', evalueringsfeber og motivationseffekter: Baudrillard-refleksioner over 'drive' i dansk og transnational skolepolitik, i Kousholt, K. B., Krejsler, J. B. og Nissen, M. (red.) *At skulle ville: om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Lauritsen, H. (2013) Kursus i vredeshåndtering til alle skoler. *Folkeskolen*, Vol. 5, 2013. Tilgængelig fra: <https://www.folkeskolen.dk/524288/kursus-i-vredshaandtering-til-alle-skoler> (Hentet 23. februar 2021).
- Moos, L. (red.) (2019) *Glidninger: 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelse*. København: DPU, Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.312.211>
- Nielsen, K. (2005) Frelserpædagogik og selvrealisering – Moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik, i Brinkmann, S. og Eriksen, C. (red.): *Selvrealisering*. Århus: Klim.
- Nielsen, K., Dalgaard, S. og Senger, S. (2013) Spil der forfører. Bekendelser i en god stol eller en elektrisk stol, i *Unge pædagoger*. Vol. 74(1), s. 84–97.
- Pedersen, O. K. (2014) Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik: Baggrund, intentioner og funktionsmåder, i Illeris, K. (red.), *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Pasgaard, N. J. (2017) *FAQ om læringsmål*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2019) *Folkeskolen efter læringsmålstyringen?*. København: Hans Reitzels Forlag

Forfatterpresentation

Sine Grumløse er cand.mag. i europæisk etnologi og har skrevet ph.d.-afhandling om dansk familiepolitik. Til daglig arbejder hun med skolepolitik i Danmarks Lærerforening. E-post: sinegrumløse@gmail.com

Lise Aagaard Kaas er lektor ved Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor hun underviser i de pædagogiske fag. E-post: liak@kp.dk

Mathias Sune Berg er lektor ved Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole og har skrevet ph.d.-afhandlingen "Kroppens betydning for lærerens lederskab". E-post: masb@kp.dk