



**AALBORG UNIVERSITET**  
KØBENHAVN

# DET KARAKTERFRI KLASSERUM

- et casestudie om karakterfrihed i gymnasiet som didaktisk metode til at mindske elevernes præstationspres

**Neela Chanet Mellanie Langwagen**

Kandidatuddannelse i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, København

10. semester - Kandidatspeciale

Afleveret d. 1. august 2016

# STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale <b>X</b>	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	---------------------------

Uddannelsens navn	<b>Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser</b>	
Semester	<b>10. semester</b>	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	<b>Kandidatspeciale</b>	
Gruppenummer	<b>46</b>	
Navn	Studienummer	Underskrift
<b>Neela Langwagen</b>	<b>20141524</b>	
Afleveringsdato	<b>01.08.2016</b>	
Projekttitel	<b>Det karakterfri klasserum</b> - et casestudie om karakterfrihed i gymnasiet som didaktisk metode til at mindske elevernes præstationspres	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	<b>192.000</b>	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	<b>122.614</b>	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	<b>Karin Højbjerg</b>	

Jeg bekræfter hermed, at dette er mit originale arbejde, og at jeg alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

## Læsevejledning

I følgende præsenteres specialets struktur og opsætning. Specialet er inddelt i syv kapitler, hvis indhold skitseres i nedenstående.

**Første kapitel** introducerer læseren for specialets problemfelt ved at skitsere den samfundskulturelle bevægelse med udgangspunkt i den danske uddannelsestænkter Gert J.J. Biestas beskrivelse af den dominerende præstationskultur i uddannelsessystemet samt Ove K. Pedersens karakteristik af den politiske styrede stat; 'Konkurrencestaten'.

Det indledende kapitel vil ligeledes præsentere læseren for specialets problemstilling, problemformulering og skitsere specialets formål. Der inddrages relevant litteratur og forskning indenfor det uddannelsespolitiske og -sociologiske område, som ligger til grund for specialets problemstilling.

**Andet kapitel** giver en præsentation af undersøgelsens case, som danner rammen for undersøgelsens empiriske bidrag. Casen tager afsæt i implementeringen af et didaktisk forsøg med formativ evaluering som alternativ til karakterbedømmelse i en 1.g klasse på et gymnasium i Nordsjælland. Kapitlet præsenterer læseren for det didaktiske forsøg

**Tredje kapitel** skitserer specialets videnskabsteoretiske ståsted, som tager afsæt i et socialkonstruktivistisk perspektiv, samt specialets analyseteoretiske bidrag. Kapitlet redegør for undersøgelsens videnskabsteoretiske overvejelser, som danner grundlaget for undersøgelsens udformning, samt redegør for teorivalg og teoriens bidrag til besvarelse af specialets problemformulering.

Teoriafsnittet skitserer undersøgelsens teoretiske ramme, som udgør det begrebsapparat, som jeg analyserer mit empiriske materiale ud fra, og som danner rammen for specialets empiriske fund og analytiske konstruktion. Der redegøres for specialets brug af Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber som undersøgelsens analyseteoretiske ramme, med udgangspunkt i begreberne meningsforhandling, gensidigt engagement samt fælles virksomhed.

**Fjerde kapitel** beskæftiger sig med undersøgelsens empiriske bidrag ved at redegøre for undersøgelsens metodiske overvejelser og refleksioner, som ligger til grund for udvælgelse, indsamling, behandling og analyse af undersøgelsens empiriske materiale.

**Femte kapitel** består af specialets analytiske bidrag, som er baseret på en analyse af den indsamlede empiridata som behandles gennem Wengers praksisteoretiske perspektiv. Analysen bidrager til besvarelsen af specialets problemformulering ved en analyse af elever og lærers oplevelse af forsøget 'Karakterfri klasse' som danner grundlag for en karakteristik af fællesskabets fælles virksomhed.

**Sjette kapitel** danner rammen for en diskussion med udgangspunkt i undersøgelsens analyse resultater. Diskussionen tager afsæt for en refleksion af forsøgets indflydelse på en ændring af elevernes oplevelse af præstationspres.

**Syvende kapitel** udgør specialets konkluderende afsnit og besvarer således problemformuleringen med udgangspunkt i en samlet vurdering af specialets analytiske bidrag i forhold til diskussionens empiriske betragtninger og teoretiske refleksion.

Det empiriske materiale, herunder interviewguides og transskriptioner af interviews, er præsenteret i et separat bilagsdokument i slutningen af specialet.

## Abstract

The socio-political development of Denmark from a welfare state to a competition state, has inter alia resulted in an increased focus on improving the efficiency of the education system and thus a growing interest in the measurement of this system – including a dominant grading appraisal practice, as well as an increased political focus on the notion that more young people must complete a youth education and choose the right path the first time. This development has, according to several researchers led to an education system that is dominated by a performance culture, which undermines learning and an increasing number of students who expresses an experience of performance pressure due to the nature of the quest for higher grades and the dominant competition discourse.

The high school of Øregård is one of several Danish high schools who have attempted to negate with this competition mentality and reduce the experience by students of performance pressure by utilising formative evaluation as an alternative to the grading assessment. The experiment: "no-grades at Øregård" implemented in the first-level class, 1t, at the high school of Øregård, provides the framework for a study of the experience by students and teachers of the 'grade-free classroom', as well as the importance of the revised didactic practice vis-à-vis the students experience of the performance pressure.

The empirical basis of the study is composed of two individual interviews with two teachers in the first-level class, 1t, and a group interview with four students of the said class.

Commencing from Etienne Wenger's theory of community practices, as the analytical conceptual framework, the study contributes with an insight into the social processes and relationships from a community perspective of the class room.

The joint effort by the students are expressed through the common activity in the class room and is defined by this 'community of students', as a local negotiated practices, characterized on the basis of criteria for the 'good' student. A common practice of reciprocal commitment and obligation in relation to the assessment criteria for which the 'community of students' defines as essential for navigating within the school's many disciplines, such as to perform well academically and impress the teacher by the raising of hands, be active in lessons, etc. The joint efforts by the students are furthermore defined in the relations with teachers, whose role is to disseminate professional knowledge through a professional and structured teaching

practice, as not unpleasant for the students, which entails that the teacher shows clear and sincere interest in the students and their learning process.

The study “no-grades at Øregård”, has resulted in two key changes in the class room; the absence of the award of grades, as well as the presence of the formative evaluation practices- the so-called ‘feedback and progress conversations’. Changes which, together with the findings of the analysis, provide the framework for a discussion of the students experience of performance pressure. The ‘grade-free classroom’ is experienced, not unlike the traditional classroom, in the sentiment of having to perform and the awareness of being assessed, since students still are influenced by the institutional requirements and expectations, which are important for the practice by students. The ‘grade-free classroom’ offers a greater transparency and understanding of the criteria for the ‘good’ student, thus ameliorating the conditions in realising their potential. By virtue of the clear learning objectives and evaluation conversations with the possibility for clarification and dialogue with the teacher, the ‘grade-free’ experiment forms a basis for creating a classroom, where students uncover the meaning of the educational practice and the assessment criteria of the teacher. This provides the prerequisite for a performance culture, where the quest for a high level of performance continues to be evident, but through a formative evaluation process the students manages to understand the criteria for participation, and what it takes to perform well.

The student very much experiences an empowerment of themselves and their own level of performance, which increases the acceptance of their situation and provides for an experience of lesser pressure. However, it is important to note that the institutional framework, in which the students interact, still have an impact on the experience of obtaining a high grade by students – i.e. a high level of performance – as being crucial for the students possibilities in the future. Conditions, which maintains performance focus but also creates the risk of a perception of pressure, if the student does not raise own awareness and knowledge of the evaluation criteria, as well as an understanding and insight into the requirements and expectations of the student, so they are experienced as meaningful in the practice performed by the student.

# Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING</b>	<b>6</b>
Måling af uddannelse	6
Effektivisering på uddannelsesområdet	7
Præstationskultur	8
Ny samfundskultur skal bryde med den traditionelle uddannelsesforståelse	9
Problemstilling	10
Problemformulering	12
Arbejdsspørgsmål	12
Specialets formål	12
<b>2. CASEBESKRIVELSE</b>	<b>13</b>
Karakterfrihed på Øregård Gymnasium	13
<b>3. TEORETISKE OG VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER</b>	<b>16</b>
Socialkonstruktivistisk tilgang	16
Praksisfællesskaber – Specialets analyseteoretiske ramme	17
Præsentation af undersøgelsens analytiske begrebsapparat	18
Meningsforhandling	18
Gensidigt engagement og fælles repertoire	19
Fælles virksomhed	20
<b>4. METODISKE OVERVEJELSER</b>	<b>22</b>
Undersøgelsens udgangspunkt	22
Casestudier	22
Valg af kvalitative metoder	23
Undersøgelsesdesign	24
Dataindsamlingsmetoder	25
Interview med lærer og elever	25
Individ interview med lærerne	26
Gruppeinterview med elever	27
Transskribering af interview	29
Analysestrategi	29
<b>5. ANALYSE</b>	<b>31</b>
Fælles om at være den 'gode' elev	31
Vurderingskriterier	32
Lærerens rolle	35
Læreren som den sanktionsgivende	35
Læreren som professionel vidensformidler	37
'Trial and error' kultur	39
At turde deltage aktivt i undervisningen	42
Et godt klassemiljø	44
Den gode lærer	45
<b>6. DISKUSSION</b>	<b>49</b>
Didaktisk koncept for at mindske præstationspresset	49
At gennemskue kriterierne for den gode elev	51
Tydelige læringsmål og evalueringssamtaler	52
<b>7. KONKLUSION</b>	<b>55</b>
Referencer	58

# 1. Indledning

---

## Måling af uddannelse

Siden begyndelsen af 1980'erne har forskning i skolers effektivitet spillet en betydelig rolle i diskussionen om uddannelsesmæssig forandring og forbedring (Biesta, 2011). Forskning som ifølge den amerikanske professor Gert J.J. Biesta udgør en vigtig forløber for en stigende interesse i måling af uddannelse (Biesta, 2011). Dette er blandt andre den internationale PISA undersøgelse et eksempel på, som ifølge Biesta er 'generelt konkurrenceprægede i deres tankesæt' (Biesta, 2011, s. 21), da formålet med disse komparative studier er at indikere, hvordan nationale uddannelsessystemer klarer sig sammenlignet med andre lande. Fokus på skolers effektivitet og forbedring spiller en vigtig rolle i forestillingen om, at uddannelsesmæssige resultater kan og bør måles – en tendens som Biesta fremhæver, er et problem i den forestilling som fremhersker som følge heraf, at beslutninger om, hvilken retning policy på uddannelsesområdet skal tage og om uddannelsespraksissens form, 'udelukkende' kan være baseret på faktuel viden (Biesta, 2011, s. 23). Ifølge Biesta synes diskussioner om uddannelse i dag at være domineret af målingen af uddannelsesmæssige resultater, og at disse målinger spiller en indflydelsesrig rolle inden for uddannelsesfeltets policy og gennem dette også inden for uddannelsespraksissen.

Biesta fremhæver en problematik, som har dannet afsæt for en af dette speciales centrale problemstillinger og handler om det, som Biesta kalder målingens 'normative validitet', som dækker over *"hvorvidt vi rent faktisk måler, hvad vi værdsætter, eller hvorvidt vi blot måler det, vi med lethed kan måle, og således ender med at værdsætte det, vi måler, dvs. det vi kan måle"* (Biesta, 2011, s. 24). Nærværende speciale skriver sig ind i et kritisk perspektiv af den dominerende karakterbedømmelsespraksis i det danske uddannelsessystem.

En af de primære drivkræfter, som ifølge Biesta har givet anledning til en tilgang til måling, hvor normativ validitet erstattes af teknisk validitet<sup>1</sup>, er fremvæksten af en præstationskultur inden for uddannelsessystemet. *"En kultur, hvor midler bliver mål i sig selv, således at mål og indikatorer på kvalitet bliver forvekslet med kvaliteten selv"* (Biesta, 2011, s. 24). Dette betyder en øget risiko for, f.eks. i forbindelse med karakterbedømmelse, at man kommer til at

---

<sup>1</sup> Ifølge Biesta spørgsmålet om, hvorvidt vi måler det, vi har til hensigt at måle (Biesta, 2011)



værd sætte den målbare faglighed, som kommer til udtryk i blandt andet skriftlige afleveringer i stedet for at måle de almene studiekompetencer samt sociale og personlige færdigheder, som kan ligge til grund for elevens faglige udviklingspotentiale og progression.

Målinger i relation til læring medfører en opprioritering af de former for læring, der kan måles, hvilket indirekte kommer til at indebære en nedprioritering af andre former for læring, som det er svært eller umuligt at måle, men som bliver mere og mere centrale i takt med den stigende kompleksitet og forandringshastighed, som globaliseringen uundgåeligt fører med sig.

## Effektivisering på uddannelsesområdet

Staten har de seneste 30-40 år haft et øget fokus på at skabe økonomisk vækst gennem en øget konkurrencedygtighed – en politisk styret stat som Ove K. Pedersen betegner som 'konkurrencestaten'<sup>2</sup>. I konkurrencestaten er det afgørende udgangspunkt en optimering af den nationale konkurrencedygtighed (Pedersen, 2015).

Pedersen betegner Danmarks udvikling fra velfærdsstat til konkurrencestat, som en af de vigtigste tendenser i dansk politik i de sidste 30-40 år. Hvor velfærdsstaten blev organiseret efter idealer om lighed og deltagende demokrati og blev åbnet for mange interesser, der ikke udsprang af folkevalg, er konkurrencestaten organiseret efter principper knyttet til det repræsentative demokrati, og den centrale økonomistyring er ifølge Pedersen, identisk med det forhold, at de offentlige organisationer og deres medarbejdere er kommet under politisk styring (Pedersen, 2015).

I forsøget på at styrke og sikre konkurrenceevnen er der et øget fokus på effektivisering af uddannelsesområdet. I udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat blev succeskriterierne for skolen ændret. Under velfærdsstaten var det en succes, hvis folkeskolen formåede at sende 85 % af hver ungdomsårgang videre til en ungdomsuddannelse, hvor det under konkurrencestaten er en fiasko, hvis 15 % tabes (Pedersen, 2015). Kritikken indebar, at der blev opstillet politiske mål for uddannelsessystemet effektivitet, som den såkaldte 95 %'s målsætning er et eksempel på (Regeringen, 2013).

---

<sup>2</sup> Begrebet blev første gang introduceret i Danmark i 2011 af den danske professor Ove K. Pedersen i sin bog af samme navn.

Den klassiske velfærdsstat rådede de unge til at vælge uddannelse efter, hvad deres hjerte fortalte dem, hvorimod konkurrencestaten adskiller sig fra velfærdsstaten ved at fokusere på rationelle valg, hvor de unge skal tage en uddannelse, der sikrer dem jobs efterfølgende.

Fremtidens uddannelsespolitik har fået til opgave at fremme arbejdskraftens mobilitet (Pedersen, 2015, s. 29). Ifølge Pedersen udsættes uddannelsessystemet for udfordringen om;

”At den enkelte skal motiveres til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling og skal bevidstgøres om, at han skal være selvforsørgende, og hendes levestandard og sociale status bliver afhængig af motivationen og kompetencerne til at opnå arbejdsansættelse så tidligt, så intensivt og så langt i livet som muligt. Fokus på den enkelte og påvirkning af den enkeltes egen nytte, ses inden for rammerne af virksomhedernes arbejdskraftbehov og samfundets behov for kompetente og mobile borgere” (Pedersen, 2015, s. 31).

Med udgangspunkt i Ove K. Pedersens tænkning om konkurrencestaten anlægges fortsat en hastighedsoptik i forståelsen af de unges veje gennem uddannelsessystemet, samtidig med at en *”øget uddannelsesfrekvens og et generelt øget uddannelsesniveau for både talentmassen og bredden tænkes som svaret på den danske velfærdsstat overlevelse på et stadig mere globaliseret marked”* (Pedersen, 2015, s. 27). Ifølge ungdomsforsker Noemi Katznelson har godt som alle unge taget præmissen til sig om, at uddannelse er den eneste farbare vej til en acceptabel fremtid, også selv om man ikke magter det (Katznelson N., 2015). Det er denne udvikling på det statslige og politiske niveau, som bliver interessant for dette speciales fokus på elevers præstationspres.

## Præstationskultur

Det stigende politiske fokus på, at flere unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse og vælge rigtigt første gang (Regeringen, 2015, s. 18), har ifølge flere forskere ledt til et uddannelsessystem, der domineres af en præstationskultur, som underminerer læringen (Gymnasieskolen, 2015). Forskere ved Center for Ungdomsforskning (CEFU) fremhæver i en projektbeskrivelse til forskningsprojekt om karaktergivning og bedømmelsesformer, at et ensidigt fokus på karakterer frem for læring kan give snævre læringstilgange hos såvel undervisere som elever; *”et ensidigt fokus på karakterer er problematisk for læringskulturen, såvel som for elevernes læring, trivsel, selvstændighed m.v. ligesom der er risiko for at spærre for netop den kompetenceudvikling, der er målet med uddannelserne”* (CEFU, 2015, s. 1). I praksis

handler dette blandt andet om at eleverne spekulerer i læringsstrategier, som forhindrer dem i at turde stille de "dumme" spørgsmål og være undrende og nysgerrige i undervisningen og reflektive omkring deres egen læringsproces (CEFU & GL, 2007). Eleverne er opmærksomme på karakterens betydning, hvilket kan have den effekt, at eleven ikke spørger læreren om hjælp, da det er vigtigt at fremstå klog, så det ikke går ud over deres karakter (CEFU & GL, 2007, s. 4). En undersøgelse for Statens Institut for Folkesundhed (SFI) i 2014, bekræfter denne tendens og viser at 31 % af de cirka 70.000 adspurgte gymnasieelever mener, at karakterer har "meget stor" betydning for dem. Dette mod blot 17 % af de 24.000 adspurgte gymnasieelever i 1996 (SFI, 2015).

En undersøgelse for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) fra 2013 viser, at over 50 % af gymnasieelever i Danmark enten dagligt eller ofte føler sig stressede (DGS, 2013). Formanden for DGS, Mathilde Vinther, forklarer i en artikel, at det stigende antal stressede gymnasieelever hænger sammen med de høje karaktergennemsnit, der hvert år stiger på de videregående uddannelser og påpeger, at der må laves om på de politisk bestemte strukturer, som er med til at skabe en presset kultur blandt gymnasieeleverne; *"Det handler om karakterræs og CV-rytteri og om, at vi skal hurtigt igennem og være meget rationelle i vores valg. Vores interesser er underordnet"* (NetAvisen, 2015).

De unges rationaler i forhold til uddannelse er ifølge ungdomsforsker Noemi Katznelson, domineret af en konkurrencediskurs, hvor karakterer og strukturer har stor betydning for de unges oplevelse af uddannelse og som bærer præg af en stigende præstationskultur med fokus på præstationer og afklaring frem for en lærings- og dannelseskultur (Katznelson N., 2015) (Simonsen, Ungdomsbegrebet, 2012).

## Ny samfundskultur skal bryde med den traditionelle uddannelsesforståelse

Som en modreaktion på konkurrencestaten og dens stigende anvendelse af målinger i relation til læring er en samfundsmæssig bevægelse opstået. En samfundskultur baseret på borgerinddragelse, fællesskabsfølelse, demokrati, frihed og ansvar for egen læring med fokus på dialog og diskussionskultur. En samfundskultur som står i kontrast til konkurrencestaten, som vil styre og måle på statsligt og politisk niveau.

Evaluering i uddannelsessystemet er et vigtigt middel til vurdering af uddannelsesniveaue. Ved at blive evalueret udelukkende på baggrund af karakterer, formår man ikke at indfange avanceret kompetencer. Når de ikke kan evalueres, vil der heller ikke blive undervist efter dem. Dette giver en ensformig undervisning, som ikke retter sig mod det, der kræves i resten af uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Dette giver derfor ikke eleven mulighed for at tilegne sig nye læringsmål (Nielsen & Dolin, 2016). Dette fokus på elevens læringsproces har givet anledning til et større fokus på metoder og nye didaktiske tiltag, som bryder med den dominerende konkurrencediskurs og præstationskultur og optimerer elevernes læring.

Karakterbedømmelse uden anden form for feedback betegnes som en summativ evaluering af elevens læringsniveau, hvilket gør det muligt at følge en udvikling eller sammenligne med givne standarder, hvilket er fordelagtigt i en konkurrencestat, der fokuserer på at styre og måle. Denne summative evaluering- og bedømmelsespraksis, giver dog ikke eleven mulighed for at vide hvad der skal forbedres og fremmer derfor ikke udvikling (CEFU & GL, 2007). Ved at erstatte den summative evaluering med en formativ evaluering, som har til formål at fremme læring gennem feedback, vil man have langt mere fokus på elevernes læringsproces og lysten til at lære frem for bestræbelserne efter et godt karakterresultat.

Specialets case er et eksempel på den bevægelse der forsøger at minimere den klassiske måde at drive skole på og bryde med den klassiske måde at forstå forholdet mellem lærer elev på samt udligne dette forhold ved nye didaktiske koncepter. Ved at installere et didaktisk koncept hvor formativ evaluering benyttes som alternativ til karakterbedømmelse, forsøges et "*opgør med konkurrencementaliteten*" (citater af projektansvarlig for forøget '*Karakterfrihed på Øregård*'). Metoder med fokus på elevernes læringsproces og lysten til at lære frem for fokus på karakterresultatet, har således til hensigt at bryde med den dominerende præstationskultur.

## Problemstilling

Øregård gymnasium er en af de uddannelsesinstitutioner, der har forsøgt at installere et nyt didaktisk koncept, for at mindske blandt andet karakterpresset fra eleverne (Gentofte lokalavis, 2015) og løsne op på en læringskultur, hvor ingen tør stille opklarende spørgsmål af frygt for at gå ned i standpunktskarakter (Berlinske, 2015).

Øregård Gymnasium har i skoleåret 2015/2016 gennemgået et forsøg med karakterfrihed til fordel for en mere formativ evaluering. En 1.g klasse har gennemgået et forløb uden hverken standpunktskarakterer eller karakterer for skriftlige opgaver i ikke-afsluttende fag, hvilket har givet anledning til forsøg med formativ evaluering. Som alternativ til den summative evalueringspraksis, modtog eleverne en ugentlig progressionssamtale med læreren og feedback samtaler i forbindelse med skriftlige afleveringer (Øregård Gymnasium hjemmeside).

Omdrejningspunktet for nærværende speciales undersøgelse er spørgsmålet om, hvorvidt den formative evaluerings- og bedømmelsespraksis kan benyttes som mulig erstatning for den summative evaluerings- og bedømmelsespraksis til at skabe et læringsrum, hvor eleven har fokus på læring frem for karakteren – en udvikling som af formanden for Gymnasieskolernes Lærerforening (GL), Annette Nordstrøm Hansen påpeger, har potentiale til at øge elevens trivsel i skolen og bryde med den fremherskende præstationskultur (Politiko, 2016).

I forsøget skal eleverne arbejde med klart opstillede faglige mål for, hvad de skal kunne. Læringsmål som de løbende evalueres på af deres faglærere, bl.a. ved de såkaldte feedback og progressionssamtaler. Til slut får de, ligesom alle andre elever på skolen, en årskarakter. Men som Øregård Gymnasium beskriver på deres hjemmeside, har eleverne i den karakterfri klasse, på vejen dertil, været i et rum hvor de kan koncentrere sig om lysten til at lære – og mindre om et tal og et papir (Øregård Gymnasium hjemmeside).

Med fokus på elever og lærers oplevelse af det karakterfri klasserum, har jeg arbejdet ud fra en antagelse om, at den ændrede evalueringspraksis tilsvarende gav anledning til en ændring i lærer-elev forholdet, grundet den ændrede evalueringspraksis fra summativ til formativ evaluering. Den ændrede didaktiske praksis fordrer, at læreren er mere opmærksom på elevens faglighed, at læreren er i dialog med eleven omkring dennes progression og udfordringer, samt anlægger en undervisnings- og evalueringspraksis med fokus på elevernes faglige udviklingspotentiale. En betragtning som jeg fandt interessant at undersøge i forhold til forsøgets fokus på karakterfrihed og dennes formål om at mindske elevernes præstationspres og give eleven mod på at deltage mere aktivt i undervisningen.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en paradoks tænkning omkring den forestilling som hersker i forbindelse med en ændring fra summativ til formativ evalueringspraksis. At en

ændret evalueringspraksis kan ændre elevernes oplevelse af præstationspres – et didaktisk koncept som beskriver ændringer i det traditionelle lærer-elev forhold som middel til en ændring af elevernes ageren og oplevelse af den dominerende konkurrence- og præstationskultur som hersker på de danske gymnasieskoler.

Specialets undersøgelse har til formål at undersøge hvilke fælles praksisser og meningsforhandlinger, der gør sig gældende i 'det karakterfri klasserum' ud fra en interesse i at forstå, hvordan eleverne takler deres situation og de betingelser som udgør en del af det at være gymnasieelev i klasserum uden karakterbedømmelse.

Med udgangspunkt i en case – forsøget 'Karakterfrihed på Øregård', belyser dette projekt, med fokus på de sociale processer og relationer, som eksisterer og udvikles i det karakterfri klasserum, hvilken indvirkning den formative evaluerings- og bedømmelsespraksis har på elevernes oplevelse af deres skolepraksis og deres oplevelse af præstationspres.

Dette har ført mig til følgende problemformulering som ramme for projektets undersøgelse.

## Problemformulering

**Hvordan oplever lærere og elever 'det karakterfri klasserum' og hvilken betydning har det på elevernes oplevelse af præstationspreset?**

### Arbejdsspørgsmål

1. Hvilke didaktiske metoder installeres i forbindelse med implementeringen af forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' og hvordan kommer det til udtryk i praksis?
2. Hvilken fælles praksis karakteriserer fællesskabet i 'det karakterfri klasserum'?
3. Hvordan reagerer eleverne på de institutionelle krav og betingelser? - og hvilken betydning har det for deres oplevelse af præstationspres?

## Specialets formål

Undersøgelsen har til formål at bidrage til en indsigt i det forandringspotentiale, som det didaktiske koncept på Øregård gymnasium, har på det sociale rum med udgangspunkt i de sociale processer og relationer som udvikles, fastsættes og forandres. Ved at belyse hvilken betydning indførelsen af formativ evalueringspraksis, som alternativ til karakterbedømmelse, har på elevernes oplevelse af præstationspres, søges at give et indblik i de komplekse sociale praksisser og processer som en sådan forandring berører.

## 2. Casebeskrivelse

---

Jeg vil i det følgende skitsere undersøgelsens case ved en beskrivelse af casens omdrejningspunkt – forsøget 'Karakterfrihed på Øregård'. Et didaktisk koncept installeret i 1.t på Øregård gymnasium<sup>3</sup>.

### Karakterfrihed på Øregård Gymnasium

Grundlæggende er forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' implementeret fra initiativ af 1.t's teamlærer<sup>4</sup> Per i samarbejde med skolens rektor, Pia Nyring, som en reaktion på henvendelser fra elevgruppen. Per fortæller, at de havde *"erfaret at mange dygtige elever føler, at de er enormt stressede og pressede i hverdagen i forhold til at kunne levere så godt som muligt"* (Bilag 2). Per fortæller at eleverne italesatte, at der forventedes rigtig meget af dem. Blandt andet fra lærere, som sætter store krav eller deres egne forventninger til at præstere karaktermæssigt højt nok i forhold til at få adgang til deres drømmeuddannelse. Per forklarer at; *"det er rigtig afgørende at man på en eller anden måde lytter til det, for det presser dem, hvis de ikke får de karakterer de skal have nu. Så bliver de sat tilbage i de muligheder, i den karrierevej de skal tage. For så skal de jo finde ud af, hvad de så skal gøre for at komme videre. Der skal det helst indfries nu"* (Bilag 2).

Forsøget kan således forstås som en metode for at imødekomme de samfundsmæssige og politiske krav til eleverne og den stigende konkurrence- og præstationskultur. Ved at fjerne karaktergivningen vil man lette det pres, som karakterfokusset afstedkommer. Samtidig vil man styrke elevernes muligheder for at kunne indfri de forventninger, de har til deres eget præstationsniveau og fremtidige uddannelsesønsker, gennem formativ evalueringspraksis.

Per påpeger at præstationspresset er et problem, når man i en ungdomsuddannelse skal 'lære sig ting' og forklarer, at eleverne ikke selv føler, at de holder fokus på læring, men derimod på resultaterne. Eleverne tænker kun på *"at skabe et godt resultat og så er det bare videre til det næste. Der er ikke nogle der dvæler ved læringsprocessen"* (Bilag 2). Med udgangspunkt i denne erfaring er forsøget udviklet med den hensigt at *"man skruede lidt ned på karaktererne i*

---

<sup>3</sup> Øregård Gymnasium ligger i Hellerup, nord for København. Gentofte Kommune.

<sup>4</sup> Elevevaluering af grundforløbet 2014 dannede blandt andet grundlag for 'teamarbejde' som indsatsområde og betyder, at et lærerteam følger en klasse alle tre år. Per og Andreas er teamlærere i 1.t (Oregard.dk).

*starten til forskel for at lære dem hvordan man lærer fag". Dette gjorde man med en overbevisning om at øge trivslen og dermed muligheden for faglig indlæring.*

Rektor på Øregård Gymnasium, Pia Nyring, forklarer i et debatindlæg i Altinget.dk, at forsøget er tilrettelagt med hjælp fra Undervisningsministeriets læringskonsulenter og med inspiration indhentet fra de erfaringer, der allerede er gjort på bl.a. Odder Gymnasium, Viborg Gymnasium og Det Frie Gymnasium. På den måde er skoleåret tilrettelagt, så *"fokus for eleven er rettet mod at tilegne sig faglige kompetencer frem for kun at lære sig at få gode karakterer"* (Altinget, 2015).

Forsøget betød rent lovmæssigt en ændring i stx-bekendtgørelsen, hvor § 135, stk. 1 (Undervisningsministeriet, 2013) om at give eleverne *"standpunktskarakterer som led i den løbende evaluering"* blev erstattet med *"et forløb med formativ evaluering som led i den løbende evaluering"* (Berlinske, 2015). Den respektive 1.g klasse – 1.t, har en såkaldt kontrolklasse – 1.z, som skal fungere som sammenligningsgrundlag til en slutevaluering foretaget af ministeriets læringskonsulenter.

Udvælgelsen af elever i 1.t fungerede således, at alle de elever der havde ansøgt om at gå på den samfundsvidenskabelige studieretning 'International Økonomi og Politik' fik valget om, enten at gå i 1.t eller 1.z og blev gjort opmærksomme på, at 1.t ville indgå i et forsøgsforløb og man derfor ikke ville modtage standpunktskarakterer i udvalgte fag. Eleverne modtager dog en årskarakter ved skoleårets afslutning. En af eleverne i 1.t, Carl-Frederik, udtaler i en artikel til Berlinske, at han umiddelbart syntes, at det lød som et 'underligt' projekt, men at han efter informationsmødet før sommerferien, synes at projektet lød godt. Han syntes at; *"der har været meget fokus på karaktererne og ikke så meget på, hvordan man forbedrer sig fagligt"* (Berlinske, 2015).

Forsøget bygger på en didaktisk tilgang til undervisning og læring, inspireret af professor John Hatties 'Feed Up, Feed Back og Feed Forward' model. Dette indebærer at der blandt andet foretages 2-3 vejledende screeninger undervejs i forløbet i forbindelse med de faglige progressions- og refleksionssamtaler for at føre tilsyn med, hvordan eleven udvikler sig fagligt. Inden et undervisningsforløb tilrettelægges, opstilles tydelige læringsmål for undervisningsforløbet, hvor der beskrives hvordan den enkelte elev kan opfylde de opstillede



læringsmål. Forud for undervisningen skrives i Lectio<sup>5</sup> hvilke læringsmål, der er centrale for den respektive time. I de to undervisningstimer ved henholdsvis Per og Andreas var det kun Per der havde skrevet læringsmålet for timen ind i Lectio. Det stod beskrevet således;

*Kære venner*

*Lektie: I skal have løst de opgaver, som I arbejdede med i den sidste del af timen i mandags. Vi gennemgår dem i timen i dag.*

*Mål for timen*

- Opnå en god forståelse af betalingsbalancen*
- Få en god forståelse af det økonomiske kredsløb.*

*Jeg vil forsøge, at afholde to samtaler i løbet af denne time.*

*Vel mødt.*

<http://www.lectio.dk/lectio/34/default.aspx>

*Samfundsfagslektion i 1.t, torsdag den 14. april 2016*

I praksis fungerer det således, at hver enkelt elev i 1.t deltager i en faglig samtale med én af deres faglærere, én gang om ugen, hvor fokus i samtalen er på faglig progression inden for faget, samt elevens refleksion over egen læring. Der er således indregnet to samtaler pr. elev pr. semester pr. fag på cirka 10-15 min. De faglige screeninger, elevens mundtlige aktivitet i undervisningen, samt det skriftlige arbejde ligger til grund for den faglige progressions- og refleksionssamtale, som tager udgangspunkt i elevens oplevelse af at indfri de opsatte læringsmål. Derudover har eleverne team-samtaler med deres teamlærere to gange årligt, som har karakter af en mere personlig samtale om elevens trivsel m.m. (Bilag 2).

Samtalerne har ifølge rektor Pia Nyting; *"fokus på at give tydelig feedback til eleven på dennes arbejde, men fokus ligger i lige så høj grad på at gøre eleven bevidst om, hvad han eller hun skal arbejde med, og hvordan der skal arbejdes med dette fremadrettet, ligesom der vil være diskussion af, om eleven oplever altid at vide, hvad timen, forløbet osv. handler om, og hvorfor vi beskæftiger os med det i faget"* (Altinget, 2015).

---

<sup>5</sup> Øregård Gymnasiums intranet

### 3. Teoretiske og videnskabsteoretiske overvejelser

---

I dette afsnit introduceres det teoretiske begrebsapparat, som danner ramme for analysen. Derudover præsenteres mine overvejelser i forbindelse med teorivalg, samt hvordan teorien bidrager til en besvarelse af min problemformulering.

Projektets problemfelt og tematisering placeres indenfor det uddannelsessociologiske og læringsteoretiske forskningsfelt og skriver sig, ved brug af et socialt læringsteoretisk perspektiv, ind i et krydsfelt mellem filosofi, samfundsvidenskaber og humanvidenskaber (Wenger, 2004, s. 22).

#### Socialkonstruktivistisk tilgang

Specialets undersøgelse bygger på et socialkonstruktivistisk perspektiv, som betragter virkeligheden som en social konstruktion. Den sociale virkelighed består hverken af objekter eller subjekter "i sig selv" men af mening, hvor objekters og subjekters mening altid er resultatet af relationer og ikke af objektet eller subjektet i sig selv (Esmark, Laustsen, & Andersen, 2005, s. 17). Socialkonstruktivisme hviler grundlæggende på den pointe, at der er et tredje og selvstændigt domæne for social virkelighed, der hverken kan reduceres til den ene eller den anden side (Esmark, Laustsen, & Andersen, 2005, s. 17).

Socialkonstruktivismens udgangspunkt er altså, at relationer ikke blot er en tilbygning til i sig selv eksisterende objekter og subjekter, men derimod grundlaget for en anden orden af virkelighed, inden for hvilken objekter og subjekter opnår og tilskrives mening (Esmark, Laustsen, & Andersen, 2005, s. 18).

Med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk inspireret definition af det sociale rum, hvori elever og lærere arbejder med et alternativ til karakterer som middel til evaluering og bedømmelse, konstruerer jeg den sociale virkelighed, hvori det er muligt at iagttage de sociale processer og relationer. Dette rum, som danner genstandsfeltet for min undersøgelse, karakteriseres som 'det karakterfri klasserum', hvilket definerer det sociale læringsrum, hvori elever og lærere i 1.t interagerer sammen uden karakterbedømmelse.

Ved at anlægge et socialkonstruktivistisk perspektiv på mit undersøgelsesfelt, forstås undersøgelsesgenstanden; "Det karakterfri klasserum" som et socialt konstrueret rum, hvori sociale processer og relationer udvikles, fastholdes og forandres som resultat af social

interaktion mellem rummets aktører. Det betyder at det sociale rum kun eksisterer i kraft af dets sociale praksisser, hvilke denne undersøgelse søger at belyse. Specialets undersøgelsesgenstand er derfor et konstrueret og foranderligt socialt fænomen defineret ved en erkendelse og italesættelse af denne, hvilket ligger op til en socialkonstruktivistisk tilgang til problemstillingen.

## Praksisfællesskaber – Specialets analyseteoretiske ramme

Specialeprojektet er inspireret af Etienne Wengers læringsperspektiv som danner grundlag for opgavens analyseteoretiske forståelsesramme og bidrager til undersøgelsens analytiske begrebsapparat med afsæt i Wengers teori om 'praksisfællesskaber'. Teoriens begreber fungerer som redskaber til at anskueliggøre de sociale processer og praksisser, der gør sig gældende i klasserummet.

Besvarelsen af min problemstilling; *'Hvordan oplever lærere og elever 'det karakterfrie klasserum', og hvilken betydning har det på elevernes oplevelse af præstationspresset?'* tager udgangspunkt i en case metodisk tilgang, hvor forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' danner rammen for undersøgelsens empiriske bidrag. Ved en analyse af elevernes beskrivelser af deres situation og betingelser, søger jeg, med afsæt i Wengers begreb 'praksisfællesskaber', at få indsigt og forståelse for elevernes måde at håndtere deres situationer, og de betingelser som henholdsvis forsøget og skolen som samfundsinstitution danner rammen for.

Ved at karakterisere eleverne som deltagere af et praksisfællesskab, tilbyder Wenger et socialpraksis perspektiv, som jeg kan anvende til analyse af elevernes udsagn, beskrivelser og interpersonelle ageren (som det kommer til udtryk i interviewet og ved mine observationer). Wengers teori om praksisfællesskaber tilbyder et analytisk begrebsapparat, hvormed jeg kan undersøge og få en forståelse for, hvad eleverne definerer som deres fælles virksomhed. Jeg vil med afsæt i dette belyse, hvad eleverne definerer som deres fælles opgave og formål i det karakterfrie klasserum og analysere mig frem til en forståelse af, hvordan de gennem forhandlede meningsprocesser gør denne praksis mulig, og hvordan de formår at gøre det karakterfrie klasserum til et sted, de kan holde ud at være i.

Analysefundene har efterfølgende til hensigt at danne rammen for en diskussion af 'det karakterfrie klasserum's betydning for elevernes oplevelse af præstationspres ved at diskutere fællesskabets virksomhed og de meningsforhandlede processer som definerer elevernes

oplevelse af og reaktion på præstationskulturen. Wengers forståelse af 'praksisfællesskaber' bidrager ikke kun til rent instrumentelle formål, men handler også om at være sammen, leve meningsfuldt, udvikle en tilfredsstillende identitet og i det hele taget være menneske (Wenger, 2004, s. 158). En forståelse som danner afsæt for undersøgelsens grundlæggende antagelse og bidrager til læringsteoretiske overvejelser om den didaktiske metodes forandringspotentiale.

## Præsentation af undersøgelsens analytiske begrebsapparat

I det følgende vil jeg udfolde de centrale begreber, som jeg benytter som begrebsapparat og forståelsesramme til at analysere min empiri.

Med udgangspunkt i Wengers begreber om 'meningsforhandling', 'gensidigt engagement' og 'fælles virksomhed' bliver det muligt at anskueliggøre de sociale processer og praksisser, som indgår i det sociale rum; 'Det karakterfrie klasserum', samt tilegne mig en forståelse for elevernes oplevede erfaringer i det karakterfrie klasserum ud fra deres lokalt definerede og forhandlede meningsperspektiver.

Kort fortalt deltager man i og på tværs af praksisfællesskabet i et fælles projekt/formål, i et gensidigt engagement og forpligtelse, i en fælles referenceramme og repertoire som forudsætter noget fælles at deltage i og deltage om (meningsforhandling).

### Meningsforhandling

Begrebet 'meningsforhandling' skal forstås som den proces, hvor eleverne oplever verden og deres engagement deri som meningsfuldt. Begrebet forhandling skal forstås som et udtryk for kontinuerligt samspil, gradvis udførelse og udveksling. Fællesskabets meningsdannelse er således en konstant proces mellem eleverne og den verden, de er en del af, hvor forhandlet mening på den måde på én gang både er historisk og dynamisk, kontekstuel og unik (Wenger, 2004).

Den sociale meningsproduktion danner undersøgelsens analyseniveau ved at tilbyde en begrebsramme for analyse af meningsforhandlingen som en social proces i praksis. En proces som både består af og gensidigt påvirker mange forskellige elementer.

Processen forandrer konstant de situationer, som den giver mening, og påvirker alle deltagerne i fællesskabet. Således indbefatter meningsforhandling både fortolkning og handling.

### Deltagelse og tingsliggørelse

Mening kan ifølge Wenger ikke stå alene, men eksisterer kun i en forhandlingsproces, og mening er på den måde altid et produkt affødt af forhandlingen af meningen (Wenger, 2004, s. 68). Selve meningsforhandlingen er sammensat af to processer, som Wenger kalder 'deltagelsesprocessen' og 'tingsliggørelsesprocessen'. Det er i konvergensen mellem de to processer, at meningsforhandlingen finder sted (Wenger, 2004, s. 66).

Ud fra denne forståelse kan elevernes fælles praksis anskueliggøre praksisfællesskabets meningsforhandling ud fra en analyse af de deltagelsesprocesser (handling, samspil, interaktion) som kommer til udtryk i 'det karakterfrie klasserum', samt hvordan eleverne konstituerer disse praksisser i en tingsliggørelsesproces.

### Gensidigt engagement og fælles repertoire

Definitionen af et praksisfællesskab handler for det første om, at et praksisfællesskab væves af et 'gensidigt engagement' i en erkendt fælles praksis (fælles virksomhed), dvs. af oplevelser af fællesskab og tilhørsforhold til handlinger udført af fællesskab. For det andet arrangeres enhver praksis på særlige praksisfunderede relevanser på hvis baggrund, verden samles og deles på specifikke måder alt afhængigt af, hvad det er, vi er i færd med at gøre sammen (fælles 'repertoire' eller 'referenceramme') (Wenger, 2004)

Eleverne som deltagere i et praksisfællesskab er praktikere. De deler ikke blot en interesse for et eller andet, eller alene et gensidigt engagement - de deler også et fælles repertoire af ressourcer: rutiner, ord, erfaringer, historier, redskaber, tricks, måder at håndtere tilbagevendende problemer, situationer og betingelser på m.m. – kort sagt: en fælles praksis. Handlinger eller begreber som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis. Fælles repertoire omfatter den diskurs, hvormed medlemmer skaber meningsfulde udsagn om verden, såvel som den stil, hvormed de udtrykker deres medlemsskabsformer og deres identitet som medlemmer. En praksis, der ikke blot er opgaveorienteret men snarere en social enhed, hvorfra enhver klar adskillelse og

skelnen mellem subjekt og verden, tænkning og handling, individ og fællesskab bliver problematisk (Wenger, 2004).

Deltagernes 'gensidige engagement', ansvarligheden over for 'virksomheden' og 'repertoire', er det, der skaber fællesskabet og kompetente medlemmer af praksisfællesskabet. De opretholder tætte relationer af gensidigt engagement organiseret omkring det, de er der for at lave (deres fælles virksomhed) (Wenger, 2004, s. 161).

## Fælles virksomhed

I 'det karakterfrie klasserum' er en lang række aktiviteter og processer stærkt knyttet til elevernes oplevelse af deres fælles praksis. Disse praksisser afspejler fællesskabets virksomhed, som består af forhandlede reaktioner på deres situation og som skaber relationer af gensidigt ansvarlighed, blandt fællesskabets deltagere, som bliver en integreret del af praksis (Wenger, 2004, s. 95). Fælles virksomhed er et aspekt, der både konstituerer et praksisfællesskab og giver det sammenhængskraft. Begrebet omfatter instrumentelle, personlige og interpersonelle aspekter. Fælles virksomhed er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces (meningsforhandlingen), men er ikke nødvendigvis udtryk for, at alle er enige. De skal finde en måde at gøre dette sammen på, på trods af deres forskelligheder. Denne forhandling skaber en gensidig ansvarlighed blandt deltagerne. Ydre kræfter påvirker selvfølgelig fællesskabet, men har ingen direkte magt over fællesskabets produktion af sin egen praksis. I sidste instans er det gennem gensidigt engagement, at fællesskabet forhandler sin virksomhed (Wenger, 2004)

Virksomheden som den defineres af eleverne gennem deres gensidige engagement i praksis er kompleks, fordi den omfatter al den energi, de bruger – inden for deres snævre institutionelle kontekst og også til trods for den – ikke alene på at gøre deres fælles virksomhed mulig i praksis, men også på at gøre klasserummet til et sted, de kan holde ud at være.

At sige at nogle elever deler en virksomhed betyder ikke blot, at de deler undervisningsbetingelser, at de har dilemmaer til fælles, eller at de skaber ensartede reaktioner. Deres individuelle situationer og reaktioner er forskellige fra den ene person til den anden og fra den ene dag til den anden, men deres reaktioner på deres betingelser – ensartede eller forskellige – er indbyrdes forbundne, fordi de sammen er engageret i den fælles virksomhed, der består i at gøre 'skole' virkelig og til at leve med (Wenger, 2004, s. 96).

Selv når et fællesskabs praksis på afgørende måde formes af betingelser uden for medlemmernes kontrol, som det altid er i visse henseender, skabes dens daglige virkelighed ikke desto mindre af deltagerne inden for rammerne af deres situations ressourcer og begrænsninger. Det er deres reaktion på deres betingelser og derfor deres virksomhed (Wenger, 2004, s. 97).

Specialeprojektets formål er at rammesætte praksisfællesskabsbegrebet i forhold til undersøgelsens genstandsfelt og skitsere hvilken form for fællesskab der konstitueres i 'det karakterfrie klasserum' og hvordan dette fællesskab karakteriseres.

## 4. Metodiske overvejelser

---

I dette afsnit gør jeg rede for mine metodiske valg samt overvejelser omkring udvælgelse, indsamling og behandling af undersøgelsens empiriske materiale.

### Undersøgelsens udgangspunkt

Min opmærksomhed på forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' opstod med afsæt i en uddannelsessociologisk faglig interesse og nysgerrighed omkring karakterbedømmelsens indflydelse på de unges trivsel, læring og udvikling i uddannelsessystemet. En faglig interesse som jeg blandt andet har fået gennem valgmodulet 'Unge & Uddannelse' på kandidatstudiets 8. semester, samt min praksiserfaring med vejledning i udskolingen og undersøgelse af uddannelsesparathedsbegrebet.

Emnesøgningen i forbindelse med dette specialeprojekt tog udgangspunkt i det uddannelsessociologiske fagområde og bredte sig fra tematikker om de unges læring, motivation og trivsel til lærernes undervisningspraksis og evalueringspraksis samt de didaktiske forhold i gymnasiet, i klasserummet og forholdet mellem lærer og elev. Dertil undersøgte jeg ligeledes de samfundspolitiske og institutionelle tematikker på uddannelsesområdet, hvilke danner baggrunden for undersøgelsens problemfelt.

I den undersøgende fase blev jeg opmærksom på det igangværende didaktiske forsøg på Øregård Gymnasium, da det i forbindelse med de politiske forhandlinger af en ny gymnasireform, var omtalt i flere journalistiske artikler og debatindlæg. Interessen for forsøget på Øregård Gymnasium, som jeg fremadrettet omtaler som forsøget "Karakterfrihed på Øregård"<sup>6</sup> tager afsæt i et kritisk samfundsperspektiv og en antagelse om et udpræget behov for at bryde med den dominerende præstations- og målingskultur i uddannelsessystemet, hvilket "Karakterfrihed på Øregård" forsøger at give et bud på.

### Casestudier

Min empiriske undersøgelse er designet som et sociologisk casestudie, som tager udgangspunkt i forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' i 1.t. på Øregård Gymnasium, hvilket kan betegnes som casens emne.

---

<sup>6</sup> Ud fra betegnelsen "Karakterfrihed på Øregård" som overskrift til projektet på Øregård Gymnasiums hjemmeside (Undervisning: Forsøg med karakterfri klasse).



Casestudiet er et oplagt valg, når formålet er at undersøge sammenhænge, der udgør et særligt fænomen i praksis. Generelt kan man sige om casestudiet at det er teorigenererende, hvor forskeren går fra praksis til teori, ud fra en overordnet teoretisk ramme, som sætter præmisser for, hvad og hvordan der skal observeres. Den casedrevet tilgang, fremstiller en analyse af et konkret fænomen, i dette tilfælde 'det karakterfri klasserum', samt en konklusion på baggrund af data (Kristensen & Hussain, 2016, s. 318).

Casestudiet befordrer "det konkrete videnskab" ved at tage afstand fra makroorienterede forudsigelige teorier. Den kontekstuelle viden, som fremsættes i et casestudie, repræsenterer en praktisk viden, som er forsøgsvis. Denne form for viden kan ikke tilbyde endegyldige svar på problemstillinger. I stedet kan den tilbyde den nye forståelser, som yderligere kan befordrer en perspektivering af en problemstilling (Flyvbjerg, 1992).

Min undersøgelse er et single casestudie med kun en case, hvilket ikke tillader repræsentativitet og bredde, men muliggør en dybdegående undersøgelse af materialet. Hensigten med casestudiet er at kunne undersøge min problemstilling i dybden ved at få indsigt i og forståelse for de sociale processer, som aktiveres i klasserummet med udgangspunkt i lærer og elevers situationsforståelse med fokus på deres egen definition af deres situation.

Baggrunden for valg af Øregård Gymnasium til besvarelse af min problemstilling bygger på overvejelser omkring casens relevans og muligheder, for at kunne undersøge min problemformulering. Jeg vurderede at casen kunne bidrage til en undersøgelse af klasserummets sociale processer og relationer, hvilket var en grundlæggende præmis for besvarelsen af min problemformulering.

## Valg af kvalitative metoder

Med udgangspunkt i valg af case valgte jeg et forskningsdesign bestående af observationer af klassens undervisningstimer og interviews med lærere og elever fra 1.t. Casen danner således rammen for indsamling af undersøgelsens empiriske materiale, hvilket danner grundlag for en undersøgelse af elevernes oplevelse af præstationspres i 'det karakterfri klasserum'.

Jeg har i min undersøgelse anvendt to semistrukturerede interviewformer; henholdsvis to individuelle interview med klassens to teamlærere og et gruppeinterview med fire elever i 1.t.

- to drenge og to piger (se bilag med interviewguides og transskriptioner af interviewene). Herudover anvendte jeg observation af to undervisningstimer - én ved hver af de to teamlærere.

Interviewene udgør specialets primære empiriske bidrag og danner grundlaget for undersøgelsens analytiske arbejde som en repræsentation af deres oplevelser af feltet. Observationerne anvendes som et supplement til forståelsen af kontekst.

Formålet med at foretage observationer af klasserummets deltagere i en undervisningssituation, har været at få indblik i ageren i feltet som et udsnit af elevernes hverdagspraksis. Observationer er med til at give en indsigt i de sociale interaktioner og handlinger som udføres i klasserummet. Observationerne gav ligeledes afsæt for relevante og nuancerede interviewspørgsmål. Den viden jeg har tilegnet mig ved observationerne har hovedsageligt bidraget til en nuanceret forståelsesramme for det felt, jeg undersøger.

## Undersøgellesdesign

Som udgangspunkt følger denne undersøgelse ikke en nøje afgrænset plan, men danner derimod rammen for en fleksibel og dynamisk tilgang til interviewforskning, hvor en undersøgelse af projektets case emne, samt at generere hypoteser i begyndelsen, dannede rammen for valg af interviewpersoner samt udarbejdelsen af interviewguides.

Undersøgellesdesignet åbner op for, at hypoteserne kan modificeres eller opgives, efterhånden som undersøgelsen udformer sig, hvorved nye hypoteser undersøges. Dette design kan løbende give anledning til ændrede kriterier for udvælgelse af interviewpersoner samt spørgsmål. En metode som giver mulighed for at tilpasse det empiriske materiale til undersøgelsens konkrete forskningsspørgsmål.

Denne videnskabelige proces fører til abduktion, hvilket skal forstås som udviklingen af en teoretisk eller perspektiverende ide, som opnås via udforskningen af en case (Thomas, 2010).

Da nærværende projekts empiriske materiale er udarbejdet med afsæt i antagelser i projektets begyndelse, og jeg ikke undervejs har haft mulighed for at frembringe nyt materiale, som er tilpasset projektets ændrede hypoteser, vil dele af undersøgelsens empiriske materiale have en mindre betydning for besvarelsen af den endelige

problemformulering. Behandlingen af det empiriske materiale bidrager til nye perspektiver og fund.

Da jeg ved empirianalysen fik be- og afkræftet forskellige arbejdsantagelser, fik jeg skabt et grundlag for nye undrende spørgsmål indenfor feltet og projektets problemstilling, hvilket betyder, at det empiriske materiale bidrog med nye perspektiver og fund. Disse problemstillinger og interessante udsagn, som behandling og analyse af empirien har frembragt, danner dermed rammen for undersøgelsens endelige problemformulering og analyseteoretiske udgangspunkt.

## Dataindsamlingsmetoder

Observations- og interview materiale er indsamlet over to dage i april (2016) med en uges mellemrum (se bilag for den indledende mailkorrespondance med lærerne om interviewaftale).

Muligheden for at interviewe lærere og elever på Øregård gymnasium, kom i stand efter at jeg rettede henvendelse pr. mail til de lærer, som jeg via gymnasiets hjemmeside havde orienteret mig som 1.t's primære lærere. Desuden var jeg stødt på deres navne i flere journalistiske artikler. Begge lærere indvilgede i at deltage i mit projekt og jeg interviewede efterfølgende begge lærere hver for sig, i forbindelse med deres undervisning i 1.t.

Per interviewede jeg i en lille halv time forinden undervisningen samt efterfølgende. I mellemtiden observerede jeg undervisningen, som bidrog til mere relevante og fokuserede spørgsmål ved interviewet efterfølgende. Andreas interviewede jeg i 20 min. i undervisningstiden (eleverne arbejdede selvstændigt) og gruppeinterviewet med eleverne på 50 min. blev foretaget umiddelbart efter undervisningen.

## Interview med lærer og elever

Begrundelsen for at lave interview med både lærere og elever, på trods af problemformuleringens fokus på elevperspektivet, forklares ud fra en intention om at belyse klasserummet som et socialt konstrueret rum, som eksisterer i kraft af aktørernes interaktioner med hinanden. I specialet betegnes dette rum som 'det karakterfrie klasserum' og danner grundlag for undersøgelsens genstandsfelt.

Interview med både lærere og elever skal bidrage til et nuanceret blik på oplevelsen af forsøget 'karakterfrihed på Øregård', hvor både lærer- og elevperspektivet er repræsenteret i rummet. Dette skal bidrage til en belysning af oplevelsen fra begge sider af lærer-elev relationen, for at konstituere lærer-elev forholdet, samt de sociale processer som kommer til udtryk i klasserummet.

### Individ interview med lærerne

Valg af lærere som skal repræsentere lærerperspektivet, blev meget naturligt de to mandlige lærere, som er mest involveret i forsøget, idet den ene lærer, Per, er projektansvarlig og initiativtager på forsøget og den anden lærer Andreas, sammen med Per, udgør klassens 'teamlærere'. Det var vigtigt for mig, at lærerne var involverede i forsøget og havde erfaring med implementeringen af forsøgets didaktiske metoder, for at danne grundlag for en forståelse af disse processer.

Jeg har valgt at interviewe lærerne hver for sig ved to individuelle interviews, da jeg ønsker at få indsigt i hver af lærernes forståelse af egen undervisningspraksis og dennes betydning for hvordan forsøget kan komme til udtryk i praksis ud fra hvilken lærer som praktiserer forsøget.

Lærerperspektiver bidrager til en indsigt i de didaktiske og metodiske overvejelser, som ligger til grund for forsøgets karakter, samt de overvejelser læreren må gøre sig i forhold til at implementere forsøgets didaktiske metode i klasserummet.

Interviewene med lærerne skal ligeledes bidrage til en indsigt i, hvordan lærerne arbejder med formativ evaluering, hvordan de håndterer det i praksis, hvilken rolle de har samt deres tanker og overvejelser i forhold til deres undervisningspraksis og relation til eleverne.

Igennem interviewene med lærerne ønsker jeg at opnå indsigt i lærernes oplevelse af det karakterfrie rum i forhold til undervisningspraksis, relation til eleverne, evalueringsmetodiske overvejelser og oplevelse af egen rolle og ansvar som lærer i klasserummet.

Ved at undersøge lærerens oplevelsesverden samt holdninger og tanker om egen praksis, får jeg mulighed for at anskueliggøre de faktorer, som gør sig gældende i klasserummet og dermed skabe en forståelse for, hvorfor lærerne gør som de gør, hvilke intentioner og pædagogiske og faglige overvejelser, der ligger til grund for lærerens undervisningspraksis, samt hvilken læringsforståelse der danner afsæt for denne praksis.

Gennem de individuelle interviews var det muligt at komme tættere på den enkeltes oplevelser og måske også på nogle af de oplevelser, som det ikke er legitimt at tale om i lærerens fagfællesskab. Til forskel for det individuelle interviews bidrager gruppeinterviewene derimod til adgang for den legitime diskurs blandt eleverne og til de forskellige diskurser i elevgruppen.

## Gruppeinterview med elever

Valg af elever til gruppeinterviewet er dannet med udgangspunkt i et ønske om en elevgruppe, der kunne repræsentere klassens sammensætning og diversitet, men også bidrage til refleksioner og beskrivelser af forsøget og deres hverdagspraksis.

Mit valg af elever til gruppeinterviewet, blev besluttet ved den første observationsgang i Pers undervisning. Jeg havde et ønske om at gruppen skulle bestå af 2 piger og 2 drenge. Igennem min observation af elevernes interaktion og deltagelse i undervisningen, blev jeg opmærksom på flere forskellige forhold, som jeg mente kunne bidrage til en livlig og refleksiv dialog i en gruppeinterview sammenhæng.

I min observation bemærkede jeg, at Jonas (17 år, dreng fra Hellerup), udviste et højt refleksionsniveau, omend hans svar sommetider virkede meget strategisk funderet i forhold til at svare præcis det, som læreren ønskede. På baggrund af kriterier om refleksivitet og højt fagligt niveau valgte jeg Jonas, som var tydeligt dominerende i klasserummet. Han sad på forreste række og bidrog ofte til diskussionen i samfundsfagstimen. Derudover valgte jeg Kimmi (16 år, pige fra Hvidovre), som jeg bemærkede ofte rakte hånden op, men havde en tendens til at gentage de andre elevers svar og ikke gav udtryk for nært så højt fagligt niveau som Jonas. Dog var det interessante ved Kimmi, at hun ikke lod dette, have indflydelse på hendes bidrag i undervisningen. Kimmi sad på midterste række i klassen. Den anden pige, Cecilie (17 år, pige fra Holte), som jeg valgte sad bagerst i klassen, og deltog moderat i undervisningen. Jeg bemærkede, at hun i begyndelsen af undervisningen svarede forkert på et spørgsmål, hvilket hun ved et efterfølgende nervøst grin og nedbøjet hoved, synes at påvirke hende, og jeg var derfor nysgerrig på, om hun ville komme på banen igen. Det gjorde hun, og jeg synes derfor, at hun kunne bidrage til et interessant perspektiv i forhold til det øgede fokus på aktivitet i undervisningen. Min tredje interviewperson blev udvalgt, fordi han blev tilfældigt hevet op til tavlen af Per i løbet af undervisningen. Ugen efter, da jeg skulle udføre interviewene kunne han desværre ikke deltage, og jeg spurgte derfor en af de andre drenge,

som jeg vidste havde deltaget i en radiodebat på P1 sammen med Andreas, men han kunne desværre heller ikke og jeg valgte derfor Anders (17 år, dreng fra Hellerup) som i Andreas' undervisning sad midt for (hestesko formation) og bød ind med nogle interessante svar på lærerens spørgsmål uden at virke dominerende i klasserummet eller specielt overlegen fagligt.

Jeg valgte at gruppeinterviewet skulle bestå af fire elever for at skabe mulighed for en dialog mellem eleverne omkring forskellige emner, samt frembringe en forhandlende diskussion om elevernes fælles definition af klasserummet og deres praksis. Mit grundlag for at vælge gruppeinterviews til at belyse elevperspektivet skal forstås ud fra undersøgelsens ambition om at skabe indsigt og forståelse i et socialt konstrueret rum, hvori sociale processer og relationer udvikles, fastholdes og forandres som resultat af social interaktion mellem rummets aktører. Gruppeinterviewet bidrager i den forbindelse til at frembringe dialog og samspil mellem eleverne i diskussionen og forhandling af deres fælles oplevelse af klasserummet. Interviewudsagnene bidrager til en nuanceret forståelse af klasserummet, for senere, at kunne danne grundlag for en analyse af elevernes oplevelse af klasserummet som en fælles defineret praksis – et kriterium for undersøgelsens metode som analysens teoretiske blik bidrager til at opfylde.

Elevinterviewet skal bidrage til en indsigt i elevernes opfattelse og oplevelse af lærerens praksis. Det er her væsentligt at undersøge, om lærerens intentioner og baggrund for handlingen stemmer overens med elevernes opfattelse og eventuelt hvilke fælles forståelser, der gør sig gældende i relationen. Gruppeinterviewet med eleverne har til hensigt at bidrage med indsigt i elevernes oplevelse af det karakterfrie klasserum samt deres oplevelse af lærerens undervisningspraksis og rolle i forhold til elevernes læringsproces. Dette i forhold til at skabe et trygt og motiverende positivt læringsrum.

Elevperspektivet bidrager til en dybere indsigt i og forståelse for elevernes handlinger og interaktioner i klasserummet. Dette med fokus på de refleksioner og tanker, der ud fra deres egen definition af deres situation og betingelser, danner grundlag for elevernes selvforståelse og oplevelse af mening.

Elevernes oplevelser kan bedst videregives til andre gennem sammenhængende fortællinger, og undersøgelsen blev derfor baseret på semistrukturerede gruppeinterviews, hvor eleverne blev bedt om at fortælle om deres oplevelser i klasserummet.

Elevgruppen var gode til i interview situationen at supplere hinandens kommentarer, samt skabe grundlag for en dynamisk og refleksiv diskussion.

## Transskribering af interview

Gennem arbejdet med transskribering af interviewoptagelserne fik jeg øje på nogle tematikker som karakteriserer elevernes hverdagspraksis og som danner afsæt for det analyseteoretiske bidrag.

Alle interviews er optaget som lydfiler og efterfølgende blevet transskriberet (bilag 2,4,6). Ved behandling af mit empiriske materiale gennemlæste jeg mine transskriberede interviews, et ad gangen, og noterede udsagn og temaer ned, som jeg vurderede som de mest centrale for interviewene. Jeg delte udsagnene med tilhørende kommentarer op efter temaer, som jeg fandt interessante og relevante for besvarelsen af min problemformulering. Blandt temaerne var "elevernes aktive deltagelse i undervisningen – at turde række hånden op", "klasserummet som et rum, hvor eleverne skal vise læreren hvad de kan", "Evalueringssamtalen som en personlig eller professionel faglig samtale?", "Traditionel lærer-elev forhold med fokus på tavleundervisning m.m."

Nærlæsning af de transskriberede interviews tjener hovedsageligt det formål at inspirere til nye fortolkninger af velkendte fænomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

## Analysestrategi

Undersøgelsens analytiske konstruktion bygger på en kombination af den indsamlede empiridata og en teoretisk begrebsramme, som danner rammen for besvarelsen af undersøgelsens problemformulering. Undersøgelsen tager udgangspunkt i den forstående forskningstype, hvor mit primære mål er, gennem kvalitative undersøgelser, at nå frem til en forståelse af elevernes oplevelse i det karakterfrie klasserum. Undersøgelsen bygger på en forstående forskningstypes undersøgelsesdesign med en kvalitativ metodetilgang, som har til hensigt at afdække de betydnings- og meningssammenhænge, der skaber elevernes oplevelse af klasserummet og deres egen funktion i dette. Det er således undersøgelsens opgave at bidrage til resultater, som skitserer elevernes erfaringer og oplevelser i klasserummet samt karakteriserer elevernes forhold til og oplevelse af præstationsbegrebet.

Jeg anlægger et sociologisk perspektiv, da jeg ved at fokusere på de sociale forhold og interaktioner i klasserummet, har mulighed for at undersøge elevernes praksisser, samt hvilke forhold, forhandlinger, betingelser, relationer og interaktioner, der ligger til grund for disse. Jeg er interesseret i at undersøge, hvordan lærer og elever oplever at indgå i en skolepraksis uden karakterbedømmelse (standpunktskarakterer) og ikke mindst, hvordan de håndterer og takler den ny evalueringspraksis (formativ evaluering).

Undersøgelsen er tilrettelagt, så den kan indfange de sociale processer og relationer i klasserummet og give indsigt i elevernes hverdagserfaringer, og den måde de forstår og handler i forhold til dette. Undersøgelsens fokus er på lærerne og elevernes beskrivelse og fortællinger om deres erfaring med og tanker omkring forsøget og karakterfri undervisning samt elevernes oplevelse af at være gymnasieelev samt forståelse for, hvad der giver mening og har betydning for dem i klasserummet. Interviewene er kombineret med observationer af elevernes deltagelse i undervisningen, og har haft til hensigt at skabe et nuanceret blik på og forståelse af det sociale rum og dets aktører.



## 5. Analyse

---

Denne analyse tager udgangspunkt i undersøgelsens kvalitative interviews og undersøger, ud fra en analyse af elevernes fælles virksomhed, som den kommer til udtryk i deres gensidige engagement i praksis, hvordan lærere og elever oplever 'det karakterfrie rum'.

Analysen tager afsæt i tematikker, som har været gennemgående i elevernes beskrivelse og udsagn om det at interagere i klasserummet, at deltage i undervisningen og at være en del af den formative evalueringspraksis.

I følgende undersøges elevernes fælles praksis - den fælles praksis, hvori fællesskabets engagement opleves som meningsfuldt, og hvor de opretholder tætte relationer af gensidigt engagement omkring det, de er der for at lave (Wenger, 2004, s. 65-67). Denne undersøgelse har til formål at anskueliggøre, hvordan elevernes fælles virksomhed gøres mulig i praksis og hvordan de formår at gøre klasserummet til et sted, de kan holde ud af at være.

### Fælles om at være den 'gode' elev

Eleverne giver udtryk for flere forhold i forbindelse med deres daglige skolepraksis, som kendetegner deres gensidige engagement i fællesskabet. De væsentligste beskrivelser og udsagn som eleverne giver, i forbindelse med fortællingen om deres fællesskab, er forhold, som jeg vil karakterisere som beskrivelser af det at være den 'gode' elev.

Eleverne er bevidste om betydningen af deres handlinger i klasserummet. De er meget bevidste om, at de bliver vurderet af lærerne, hvilket gør, at eleverne engagerer sig i at imponere læreren og præstere godt. Deres handlinger tager afsæt i de vurderingskriterier, som læreren har defineret, hvilket af Jonas bliver beskrevet som fire parametre; *"tests, afleveringer, vores mundtlige aktiviteter og så er det også dit fravær"* (Jonas). Dertil tilføjer Cecilie, ud fra en overbevisning om, at engagement er det overordnede vurderingsparametre at; *"[...] engagement, det kan jo ses i både din fraværsporcet, skriftlige arbejde og din mundtlige præsentation"* (Cecilie). Jonas supplerer ved at forklare, at lærerne også vurderer om eleven 'vil det her', hvilket også bliver et udtryk som Kimmi bruger senere i interviewet, når hun skal forklare, hvad det betyder, at være engageret i undervisningen. Kimmi fortæller da, at det handler om at være 'på' i timerne, yde en indsats og vise at man 'vil det her', hvilket

ifølge Kimmi kommer til udtryk i, at man kommer til timerne, laver sine 'ting' og er forberedt til timerne.

Eleverne fremhæver deres situation som elev i klassen. De pointerer, at alle lærere, uanset om det er karakterfri undervisning eller ikke, er opmærksomme på dem; *"altså vi får virkelig at vide, hvis de synes, at vores indstilling til faget er dårligt"* (Cecilie). Dertil supplerer Jonas at eleverne godt ved at;

*"Uanset, om vi får karakterer eller ej, så bliver vi vurderet på alt, hvad vi foretager os, og der er ingen tvivl om, at samfundsfag og dansk, som er vores hovedfag [...] det er de lærere, vi har helt frem til 3.g, det er stadigvæk vigtigt, at imponere dem selv i 1.g"* (Jonas).

En tendens som Kimmi påpeger, er grundet en fælles 'mental' indstilling til det at gå i skole; *"hvor vi gerne vil imponere og klare os godt"* (Kimmi).

Vigtigheden af gode præstationer og det at være en god klasse, kommer til udtryk som noget hele klassen er fælles om og engagerer sig i, specielt ved dette citat af Anders, som bliver spurgt til, hvad den ny evalueringspraksis gør ved klasserummet; *"Af alle klasserne på skolen, så bliver vi lovprist for at være meget seriøse..."*. Inden Anders får afsluttet sin sætning afbryder pigerne ved at fortælle, at de bliver kaldt 'stræberklassen'. Anders fortsætter med at forsvare denne 'titel' med at påpege, at klassen har et markant lavere fravær end de andre klasser, både skriftligt og fysisk (Anders). Eleverne fremhæver, at de har fået et prædikat på sig af skolens øvrige elever, som eleverne med stolthed i stemmen fortæller om og synes at finde sig godt til rette med.

Ud fra ovenstående citater skitseres elevernes oplevede situation, hvilket definerer deres fælles virksomhed ud fra den måde, de i fællesskab forhandler deres reaktion på denne. En proces som skaber relationer af gensidigt ansvarlighed og oplevelsen af fællesskab (Wenger, 2004). Eleverne beskriver et klasserum med konstant vurdering af lærerne og elevernes fælles engagement for at præstere og imponere. Eleverne giver generelt udtryk for bestræbelserne om et højt præstationsniveau i alle fag og hele tiden.

## Vurderingskriterier

Det traditionelle klasserum kan på mange måder forstås som en arena, hvor eleven skal udstille sine kompetencer og færdigheder overfor læreren for, at denne kan give eleven en

god karakterbedømmelse. Det karakterfri klasserum opleves af eleverne på samme måde, dog uden at dette skal forstås som andet end en naturlig del af det, at være elev. Et klasserum hvor eleverne skal vise lærerne, at de er engagerede og 'vil det her' kommer til udtryk, når jeg spørger eleverne, hvordan man 'imponerer' – et begreb som de gentagne gange selv har benyttet sig af til at beskrive, hvad der er et af de vigtigste vurderingskriterier i klassen. Ved spørgsmålet svarer Anders hurtigt; *"at række hånden op"*, hvortil Cecilie næsten svarer i munden på ham; *"række hånden op og vise engagement. Virkeligt, række hånden op. Bare række hånden op og sige noget"* (Cecilie). Kimmi forklarer, at man skal række hånden op for at vise at man 'bidrager'; *"[...] der er ikke så meget [...] med, om det er godt eller skidt, det er mere [...], hvad er du nødt til at gøre for, at du selv er med. Det at være aktiv i timerne. Du kan ikke bare sidde i et hjørne og halvsove og så tro, at du forstår det, der bliver snakket om"* (Kimmi).

I ovenstående bliver den praksis, som består i at imponere læreren i højere grad associeret med at vise engagement, og at man 'vil det her' mere end fokus på at vise faglige kompetencer. Kimmi betragter det oven i købet som en metode til at lære, ud fra forståelsen af at deltagelse og aktivitet i timen er afgørende for ens faglige udvikling, hvor den faglige kvalitet er mindre afgørende.

Ifølge eleverne er det 'at række hånden op' en måde at imponere og præstere i undervisningen. Eleverne nævner, at det er en mulighed for lærerne til at udpege, hvilke elever der ikke er forberedt til timen. I forbindelse med et spørgsmål omkring lærernes vurderingskriterier, nævner en af eleverne, at lærerne vurderer eleverne med udgangspunkt i om eleverne er 'på' i timerne, og om de yder en indsats, 'vil det' og om de 'gør det man kan', hvilket hun påpeger, kan ses på om *"folk kommer til timerne, om de laver deres ting og er forberedt"* (Kimmi). Det er ved en nærmere beskrivelse af hvordan lærerne kan se, om man er forberedt og har lavet sine ting, at eleverne forklarer, at lærerne er 'superskarpe' til at identificere, hvorvidt eleverne har lavet deres ting ved at stille ét spørgsmål (Jonas). Ifølge eleverne, 'tjekker' lærerne hvem og hvor mange, der har forberedt sig til undervisningen, ud fra en vurdering af hvem og hvor mange, der rækker hånden op.

Jonas forklarer, i forbindelse med lærerens vurdering af elevernes engagement i undervisningen, at der er en tydelig skildring i klassen mellem hvem der er forberedte og hvem der ikke er. Dette er også tydeligt for lærerne; *"nu har vi haft de lærere i 8-9 måneder, så de ved udmærket godt, hvem det er, der gang på gang på gang har lavet deres ting, og hvem*

*det er, der ikke er forberedt, det er helt tydeligt" (Jonas). Efter at Kimmi har fremhævet hvordan lærerne 'jo' godt ved at; "vi er en klasse, der generelt rækker hånden relativt meget op", forklarer Cecilie, at elevernes engagement afsløres, idet læreren stiller et 'ret basalt' spørgsmål. Hun pointerer at lærerne godt kan regne ud, at de elever der dermed ikke rækker hånden op "ikke er særlig godt forberedt..." (Cecilie). Kimmi forklarer dernæst, at lærerne ofte spørger den gruppe, som ikke rækker hånden op, "om det er fordi de ikke ved det, eller fordi de ikke har lavet deres ting" (Kimmi). Cecilie fortæller at det "er [...] en meget lille gruppe, der måske har tendens til ikke at lave deres ting så tit, i forhold til den anden" (Cecilie).*

Det er tydeligt at fællesskabet oplever, at have et tilhørsforhold til det at være aktiv, deltage i undervisningen og vise gensidigt engagement for denne praksis. Fællesskabsoplevelsen kommer ligeledes til udtryk i måden de omtaler den "anden" gruppe af elever, der ikke laver deres ting og ikke er forberedt. Det lader til at eleverne anser det som en selvfølgelig praksis, at forberede sig til og deltage i undervisningen. Det beskrives som naturligt og en praksis, der kan forventes af eleverne i klassen – her skal det bemærkes at dette er en forventning som den opleves og defineres af eleverne.

At række hånden op er således en metode som eleverne har taget til sig for at imødekomme forventningerne fra lærerne om at være forberedt til timen – en aktivitet som dermed indgår i elevernes oplevelse af at være den 'gode' elev.

Ifølge eleverne har læreren en god fornemmelse for elevernes faglige niveauer. Jonas fortæller, i forbindelse med snakken om den 'mindre' gruppe på 3-10 elever<sup>7</sup> ud af klassens 33 elever, som ikke laver deres ting, at lærerne har en god fornemmelse for alle elevernes faglige niveau; "Jeg tror også at læreren er meget bevidst om det, de ved godt, at hvis de skal - det lyder lidt hårdt - kategorisere os i forskellige faglige niveauer, så ved de udmærket godt, hvor det er, at vi ligger" (Jonas). Hos eleverne ligger en konstant bevidsthed om, hvad det i virkeligheden drejer sig om, selvom det fra lærerne og i forbindelse med omtale af forsøget bliver italesat som læring, refleksion, faglig feedback, evaluering og progression – nemlig at blive bedømt og vurderet. Eleverne viser en tillid til, at læreren har de rette forudsætninger og kompetencer til at kunne bestemme elevens faglige niveau retfærdigt – altså være den sanktionsgivende.

---

<sup>7</sup> Kimmi nævner 3-4, Cecilie nævner 5-10, men Anders slår fast at det er 5,6,7 elever

## Lærereens rolle

### Læreren som den sanktionsgivende

Eleverne har meget fokus på lærernes vurderingsparametre og bruger dem som retningslinjer for hvordan de er 'gode' elever. Dog har eleverne forhandlet en lokal definition af disse betingelser i fællesskabet, for at tage sig af det, de opfatter som deres virksomhed (Wenger, 2004, s. 98). Det betyder at eleverne former og fortolker disse betingelser, hvoraf de kan konstruere lokale metoder til at bringe de institutionelle krav og betingelser i overensstemmelse med deres aktuelle situation (Wenger, 2004). Eleverne fortæller, at der altid ligger strategiske tanker bag 'bare' at få sagt noget i timerne; *"Jeg tænker altid, om jeg har husket at sige noget i den her time, fordi det lægger lærerne mærke til. Jeg tror bare, at det er en generel indstilling, for så kan læreren huske os"* (Cecilie). Anders fremhæver at; *"Det er bare sådan det er"* (Anders) og Kimmi forklarer, at det ikke rigtigt har noget med forsøget at gøre, men at det også var sådan de gjorde det i folkeskolen; *"Det er bare den der med, husk at gøre dig bemærket!"* (Kimmi).

At række hånden op synes, at indgå som en legitim vurderingspraksis, hvormed læreren kan vurdere, om eleverne er forberedt til timen, hvilket bliver en direkte metode, som eleverne kan og *skal* benytte, hvis de vil vise læreren, at de er forberedt. Ligesom det fungerer som et effektivt redskab til at udpege (både for lærere og elever) hvilke elever, der har lavet deres ting og hvilke elever, der ikke har.

Eleverne forklarer at de bliver 'tvunget' til at sige noget og, at de har fået at vide af læreren fra starten og igennem hele året, vigtigheden i at de rækker hånden op og er aktive i undervisningen. Elevernes teamlærer Per forklarer at lærerne har haft fokus på dette og italesætter det løbende gennem hele året;

*"Ja, i starten og undervejs og hele tiden. Det har været et meget vigtigt mål for os med hele det her, at tage karaktererne ud og skabe den klasse, hvor man prøver at begå fejl, og det er ok. Det er altså en del af det, at lære. Også at man får at vide, at det er forkert, det man gør. Anerkendelse er jo misforstået, hvis man bare tror, at det er ros. Anerkendelse er også konstruktiv kritik"* (Per).

Eleverne opfordres derfor på trods af eventuel tvivl eller uvidenhed til stadig at bidrage aktivt i klasserummet ved at række hånden op og sige noget, hvilket eleverne synes at have accepteret og taget til sig i deres daglige praksis i klasserummet.

Anders fremhæver en påstand, om at incitamentet for at række hånden op og være aktiv i klassen blot handler om at honorere lærerens krav og forventninger til eleven, idet læreren fungerer som den sanktionsgivende; *"du er i hvert fald tvunget til det [at række hånden op og sige noget], hvis du vil opnå det resultat som du stræber efter"* (Anders). En kommentar som pigerne bekræftende griner ved, hvorefter de bakker op om Anders udsagn. Selvom Anders forklarer, at eleverne er 'tvunget' til at sige noget, hvis de vil opnå det resultat de stræber efter, så synes denne 'tvungne' praksis alligevel at være en praksis, som eleverne er gensidigt engageret i.

Eleverne er fælles om at være underlagt lærerens vurderingskriterier og køber dermed den præmis om, at det er en nødvendighed for at kunne klare sig godt som elev. Fællesskabets praksis er således en fælles reaktion på en situation, hvor læreren har mere magt end eleverne og kommer således til udtryk i en form for underdanighed, hvor eleverne gør, som læreren beder dem om, fordi denne har en sanktionsgivende magt. Når elevernes reaktion består i underdanighed, må dens form og fortolkning i praksis dog opfattes som en lokal kollektiv frembringelse fra fællesskabets side (Wenger, 2004, s. 98). Dette betyder således, at reaktionen er forhandlet af fællesskabet. At eleverne tilegner sig dette krav i lokal sammenhæng for at gøre den meningsfuld. Eleverne indordner sig lærerens krav og forventning om at være aktive og deltage i undervisningen som en metode til at tage sig af det, de opfatter som deres virksomhed, nemlig oplevelsen af at være skoleelev.

Ovenstående eksempel skitserer hvordan eleverne gør deres virksomhed mulig ved at opfinde og vedligeholde metoder til at imødekomme de institutionelle krav og forventninger. Eleverne honorerer lærerens ønske om at deltage mere aktivt i undervisningen, men ud fra en lokal definition af dette. Eleverne former således en forhandlet fælles lokalpraksis, som gør det muligt at tage sig af det, de opfatter som deres virksomhed (Wenger, 2004, s. 98). Det betyder at eleverne accepterer, at de skal række hånden op og deltage aktivt i timen. Eleverne betegner handlingen som en måde at leve op til lærernes vurderingskrav, få en god bedømmelse, vise engagement og gøre sig bemærket, hvilket karakteriserer en fælles praksis, hvor de er fælles om at imponere lærerne, stræbe og præstere.

Det lader til, at det 'at sige noget' og 'række hånden op' er blevet en målsætning i sig selv uden egentlig fokus på kvaliteten i det, der bliver sagt. Meningen med at læreren 'tvinger' dem til at sige noget handler ifølge eleverne hovedsageligt om et behov for at kunne vurdere elevernes engagement samt vurdere, hvem der har forberedt sig – begge vurderingskriterier som af fællesskabet defineres som den gode elev.

## Læreren som professionel vidensformidler

Behovet for lærerens styring italesættes i forbindelse med elevernes begejstring for tavleundervisning<sup>8</sup> frem for gruppearbejde. En begejstring som eleverne giver udtryk for som '100 gange bedre end gruppearbejde', hvilket Anders udtrykker, er fordi det; *"er meget konkret. Man ved, hvad man skal (lave). Det visuelle får man ind og ikke bare det auditive"*.

Derudover forklarer Jonas en tilfredsstillende ved, at det *"engang imellem er den her envejskommunikation"*, som han giver udtryk for, giver eleven en rolle som 'aktiv lytter, der sidder og tager noter' og selv vurdere, hvornår man vil byde ind med noget, når man har noget fornuftigt at sige (Jonas). Eleverne mener ikke at gruppearbejde har samme 'kvalitet' som tavleundervisning (Jonas) og sikrer én, at man lærer det man skal (Kimmi). Eleverne har en fælles opfattelse af, at det skriftlige arbejde, som ligger i at skulle svare på spørgsmål og lave små opgaver i undervisningen, ikke hører til i dette rum og skal være forbeholdt de skriftlige afleveringer, som man afleverer, efter at man har haft et fagligt tema, idet disse afleveringer har til hensigt at, 'teste om man kan bruge det, som læreren fortæller' (Anders).

Eleverne synes ikke at kunne forstå meningen med at aktivere skriftlige produkter i undervisningen, da der er en fælles overbevisning om, at skriftlige produkter er forbeholdt en summativ evaluering som tester, om eleven har forstået det faglige emne i undervisningen. Undervisningens formål synes mere at være forbundet med en konkret formidling af det faglige stof, som eleverne har til hensigt at kunne ifølge læringsmålene. Følgende citat giver udtryk for elevernes konflikt, i det de skal arbejde med f.eks. en case i grupper; *"hvis du ikke har heeeelt styr på stoffet, så nogen gange, så kommer du bare på afveje, og pludselig, så er du et helt andet sted, og så lærer du egentlig ikke det, du skulle have lært"* (Kimmi). Eleverne har en klar opfattelse af klasserummet som et rum, hvori læreren er den styrende og den vidende, som har ansvaret for at eleverne får de rette faglige kompetencer. En relation til læreren, hvor

---

<sup>8</sup> Betegner den traditionelle undervisningsform, hvor læreren hovedsageligt står ved tavlen og fortæller og eleverne lytter.

eleverne lader til at afhænge meget af lærerens faglige viden og formidlingskompetencer, for at tilegne sig viden.

Cecilie beskriver et behov for, at læringen skal indeholde en lærer-elev interaktion; *"Vi besidder ikke den samme kvalitet som vores lærere, så derfor er det sjovere, vi får mere ud af at have en diskussion med vores lærer"*(Cecilie). Eleverne værdsætter strukturen og det faglige niveau i læringen og udtrykker, at gruppearbejdet *"ikke er dybdegående og ofte ustruktureret"* (Anders), i kontrast til klasserummet når læreren er til stede, og man kan 'spørge dem og tale med dem'. Eleverne har en grundlæggende tillid til lærerens faglighed og viser et stort behov for dennes rolle som vidensformidler i klasserummet i forhold til at kunne tilegne sig de nødvendige kompetencer og færdigheder.

Eleverne kan ikke se meningen i gruppearbejdet, hvilket dels kan skyldes, at de har en klar overbevisning om, hvad læreren vurderer ud fra, og det derfor ikke er relevant at 'spilde tiden' på andre aktiviteter. De har fundet en måde, hvorpå de mener at kunne tilegne sig den nødvendige viden på den mest effektive måde. Eleverne mangler en forståelse for eller mening omkring gruppearbejdets formål, hvorfor de ikke ser gruppearbejde som ideel for deres fælles praksis. Eleverne fremhæver i forbindelse med et forsøg i engelsk, hvor eleverne skal give hinanden feedback i stedet for at læreren gør det, at læreren 'bare må påtage sig det ansvar' (Kimmi). Der er en tydelig grænse for, at fællesskabet ikke skal være fælles om at sanktionere og vurdere hinandens faglige arbejde. Det er lærerens ord, der er vigtige og tæller, hvilket giver eleverne en forholdsvis stor afhængighed af lærerens faglige viden og kompetencer i forhold til at kunne præstere godt. Dette tillægger således krav til lærer-elev forholdet, som karakteriseres som en relation af gensidig forpligtelse og ansvar for, at fællesskabet kan gøre deres virksomhed mulig (Wenger, 2004).

Læreren får rollen som vidensformidler og sanktions giver, som ifølge eleverne skal *"hæve niveauet for os alle sammen"* (Jonas) i kraft af, at han som *"denne her kompetente lærer, ved langt mere, end vi selv gør"* (Jonas) og samtidig *"tager det, vi kan, og så løfter han os op på baggrund af vores egen formåen, og det kommer bare ikke til at ske, hvis vi sidder med det selv"* (Jonas). Eleverne udtrykker en forventning til at læreren kan 'drive klassen frem' og man dermed kommer længere frem for, *"at man selv står for meget af arbejde, med at skulle løse opgaverne og besvare spørgsmålene"* (Anders). Et ansvar og forpligtelse til læreren, som eleverne ikke mener er for meget ansvar at give deres lærer. Da jeg spørger dem, om de



dermed fratager ansvaret for deres egen læring, afviser eleverne enstemmigt dette. Eleverne mener at påtage sig et ansvar ved at komme til timen, lave deres ting og skrive noter i timen;

*"Hvis vi fratog os ansvaret, så ville folk ikke dukke op, folk ville ikke lave deres ting, folk ville ikke skrive noter. Så ville folk sidde og koge i deres eget hjørne. Det gør de jo ikke. Folk sidder nærmest på forreste række hver gang, og alle sammen sidder og er på og lidt konkurrerer med hinanden om hvem, der får lov til at sige svaret -agtigt. På en positiv måde" (Kimmi).*

Der hersker en tydelig oplevelse af en gensidig forpligtelse og ansvarlighed i lærer-elev relationen med hensyn til elevernes læringsproces, hvilket kommer til udtryk i følgende citat; *"Det er vores eget ansvar, men læreren skal også facilitere læringen, når vi så tager det ansvar" (Anders).*

Fællesskabet vil ikke slippe den traditionelle fordeling af lærer-elev forholdet, og læreren må derfor gøre sit arbejde som vidensformidler og sanktionsgiver, for at fællesskabets forhandlede meningsproduktion ikke bliver kompromitteret. Fællesskabsfølelsen kan blive udfordret, hvis eleverne skal lave gruppearbejde, og læreren dermed forsvinder, da dette svækker fællesskabets virksomhed og gør det sværere at gøre den mulig. Dette vil formentlig kræve at fællesskabet udvikler nye meningsforhandlinger for, hvordan de skal reagere på situationen og give gruppearbejdet mening for deres fælles praksis.

## 'Trial and error' kultur

At få eleverne til at deltage mere aktivt i timerne og få dem til at række hånden op har været et af de grundlæggende argumenter for forsøget med karakterfrihed. Per fortæller i en artikel til [Gymnasieskolen.dk](http://Gymnasieskolen.dk), at de med projektet håber *"at skabe et læringsrum, hvor eleverne tør fejle og åbent erkende deres styrker og mangler uden at bekymre sig om karaktererne"* (Gymnasieskolen, 2015). Per fortæller ligeledes i mit interview, at *"det har været et meget vigtigt mål for os [...] at tage karaktererne ud og skabe en klasse, hvor man prøver at begå fejl, og det er ok. Det er altså en del af det, at lære"* (Per). En praksis som Per påpeger, er vigtig i denne sammenhæng er, at eleverne lærer at få at vide, når de svarer forkert – at få konstruktiv feedback. Han bruger progressions- og feedback samtalerne til at give eleverne denne feedback og fremhæver ved et eksempel, at han roser eleverne for ikke at lade sig 'grave ned' fordi de svarer forkert, men er opmærksom på, at elever der svarer forkert kommer igen, prøver og dermed oplever at svare rigtigt – en 'comeback-kid' som han

betegner disse elever. Per arbejder ud fra en tydelig læringsfilosofi, hvor *"man er nødt til at kunne lære sig at prøve"* (Per), idet eleven dermed, ifølge Per, lærer at korrigere sig selv, hvis man laver fejl. En kompetence, som Per pointerer, er vigtig for eleverne, da han ikke er til stede til at korrigere dem til eksamen, hvor de vil sidde og blive bedømt (Per).

Per benytter sig af forskellige metoder til at skabe et læringsrum, som bidrager til en 'trial and error' kultur, som han kalder et rum, hvor eleverne tør at række hånden op og sige noget og begå fejl. Per påpeger, at det er vigtigt at han som lærer udviser en adfærd i sin undervisningspraksis, der tydeliggør overfor eleverne, *"at man er interesseret i dem, og at man rigtig gerne vil dem og vil dem det bedste"*. Per udtrykker i en artikel i Gymnasieskolen.dk *"Læringsprocessen skal være et samspil mellem lærer og elev – dermed ikke sagt, at autoriteten er fjernet fra læreren. Men eleven skal være tryk ved at indrømme, hvad der er svært. På den måde har læreren lettere ved at trænge ind, og eleven er mere modtagelig"* (Gymnasieskolen, 2015). Formålet med forsøget bliver ligeledes i artiklen, beskrevet som et forsøg på at fjerne noget af presset, der tynger eleverne, så de kan være mere åbne for at lære. Det skaber ifølge Per et rum, hvor man kan lave sjov med hinanden eller grine af noget af det, der bliver sagt – det er en vigtig del af Pers undervisningspraksis at vise, at han også er fejlbarlig – *"at vi alle sammen er fejlbarlige"* (Per).

'Trial and error' er ligeledes en læringskultur som klassens anden teamlærer Andreas forsøger at implementere i sin undervisningspraksis. Han formidler det til eleverne ved at bruge tid på at forklare eleverne, hvordan man genererer viden på højere niveauer. At det handler om en 'trial and error' proces, hvor fejl er helt essentielle i forhold til at opnå en højere form for viden (Andreas). Ud over dette forklarer han eleverne, at denne læringsform senere hen; *"vil blive betragtet som et tegn på vovemod, snarere end manglende evner, når det er, at de skyder ved siden af"* (Andreas). Det er tilsyneladende en præmis som Andreas ikke oplever, at eleverne accepterer. Andreas forklarer nemlig, at eleverne viser et 'ordforråd, et vokabular og en refleksionsevne' i deres skriftlige afleveringer, som han ikke mener eleverne udnytter nok i den mundtlige undervisning i plenum. Selv tror Andreas, at det måske skyldes at de alligevel ikke tror på, at det er rigtigt, at han ikke alligevel vurderer dem, og derfor holder sig til den sikre viden.

I forbindelse med forsøget på at få eleverne til at bidrage mere aktivt i klassen, oplever Andreas ikke den samme succes som Per. Dette kan muligvis forklares ud fra deres forskellige

definitioner af 'trial and error' begrebet, hvori Andreas definerer det i forhold til, at eleverne skal afprøve sig selv – altså fagligt at udfordre sig selv. Andreas påpeger, at det er en faglig stærk klasse, som har potentiale til at udnytte denne faglighed og udfordre sig selv mere. Men Andreas oplever at eleverne i klassen har en tilbøjelighed til at holde igen, hvilket han forklarer skyldes, at de *"helst vil byde ind med den sikre viden – den der ikke udstiller dem hverken i forhold til sig selv og læreren eller i forhold til de andre"* (Andreas). Denne karakterisering af eleverne stemmer overens med min betragtning af, at elevernes handlinger ikke har et primært fokus på kvaliteten i det der bliver sagt, altså fagligheden.

Dog er mit indtryk at elevernes lokalt definerede praksis, knytter sig til en forståelse af klasserummet, som et rum, hvor man viser engagement, imponerer og præsterer og dermed er aktive i undervisningen. Det kan dog tænkes, at deres praksis bærer præg af en mere kvantitativ karakter, end Andreas ønsker, og han derfor ikke mener, at have succes i forhold til 'trial and error' læringen.

Fællesskabets tilgang til deres fælles praksis kan forklares som en slags 'keep it simple' filosofi, forstået på den måde, at eleverne søger faste strukturer, tydeligt definerede regler og relationer, samt deres behov for at læreren tager kontrollen og styrer eleverne. Det vil sige at eleverne trives med krav og retningslinjer, men er ikke fælles om at tage ansvar for deres egen læring ved at udfordre sig selv fagligt.

Eleverne har en meget klar opfattelse af klasserummet som et rum, hvori læreren er den styrende og sanktionsgivende, hvilket bidrager til strukturerede rammer, som er vigtig for elevernes motivation og engagement i undervisningen. Eleverne karakteriserer Per og Andreas som 'den gode lærer', fordi de på en og samme tid *"viser meget engagement i deres timer og deres elever"* (Cecilie), samt *"udstråler en form for erfaring, en bred baggrundsviden, en form for autoritet, en sikkerhed"* (Anders). Anders forklarer at lærernes 'autoritet', som jeg tidligere beskrev at han definerede som en af 'den gode lærers' karakteristik, kommer til udtryk i en form for 'forælderrolle'; *"Altså de er jo lidt ligesom lidt styrende, kan man sige opdragende, og det har jeg bare haft en positiv oplevelse ved med de lærere, som har disse kvaliteter."*

Elevernes definition af den gode elev må derfor forstås som en kombination af den styrende og sanktionsgivende traditionelle lærerrolle og en slags omsorgsfuld og engageret vejlederrolle. Denne lærerrolle giver ifølge eleverne en oplevelse af, at læreren holder af deres

elever og sørger for, at de får "den bedste oplevelse" ved at; *"vi som elever, vi skal måske ikke tage stilling til så meget selv, når vi har dem i de timer, og det kan godt lyde negativt, men jeg synes faktisk, det ER positivt"* (Anders) Anders giver udtryk for en tillid til at lærerne i forhold til det faglige og selve indlæringen; *"ved hvad der er bedst for os, hvad der har virket før og hvad der også vil virke for os"*. Gennem levende undervisning som eleverne betegner den undervisning hvor læreren *"lever sig helt ind i det, han snakker om"* (Kimmi), så han f.eks. glemmer at kigge på klokken og "kører over tid" definerer eleverne lærerens interesse i eleven.

## At turde deltage aktivt i undervisningen

Per lader til at have gennemskuet elevernes behov for tydelig styring i lærerrollen. Dette kommer blandt andet til udtryk i den måde, Per får eleverne i tale på. Per udtrykker med en autoritativ tone, da jeg spørger ind til dette, at eleverne; *"bliver harpuneret – alle har sagt noget [...] Jeg harpunerer dem bare!"* (Per). Han forklarer at det opfattes helt legitimt i og med, at der aldrig er elever, der ikke vil svare – *"de svarer altid!"* (Per). Per forsvarer denne metode med, at han mener at eleverne er nødt til at lære sig at prøve. Per gør sig dog overvejelser om, at han som lærer i sin undervisningspraksis, udviser en adfærd; *"der tydeliggør overfor eleverne, at man er interesseret i dem, og at man rigtig gerne vil dem og vil dem det bedste"*. Pers metode synes at være accepteret i elevernes praksis, som forklarer, at fordi de er 'godt inde i stoffet' og er engagerede; *"så gør det, at man føler sig tilpas med det. Man føler, at man er med"* (Cecilie). Eleverne giver udtryk for at lærerne *"holder dig lidt i ørene"* (Anders; Cecilie), hvilket af eleverne bidrager til et gensidigt engagement i fællesskabet; *"ja de holder dig lidt i ørene, hvilket jeg tror bare er godt, for det gør, så hele klassen følger rimelig godt med"* (Cecilie). Eleverne udtrykker dog klart at det ikke skal forstås som en reaktion på frygt i forbindelse med at blive harpuneret eller taget op til tavlen, men handler bare om at; *"hvis du kommer op, så vil du gerne klare det godt"* (Kimmi).

Oplevelsen af 'harpunering' som en meningsfuld fælles praksis skyldes dels det førnævnte bidrag til et gensidigt engagement i klasserummet, men kan også skyldes mening i den adfærd, som Per forklarede, at han forsøgte at udvise i sin undervisningspraksis – nemlig, at han er interesseret i eleverne og vil dem det bedste. Det er nemlig en adfærd som stemmer overens med elevernes oplevelse af Per (og til dels Andreas). (Alle eleverne fortæller), hvordan lærerne ikke irettesætter eleverne på en 'negativ' måde, når de svarer forkert, men

prøver at få én tættere og tættere på det rigtige svar og fokusere på det rigtige i det forkerte svar, men snarere *"forsøger at guide dig på rette spor, så du kan komme med det rigtige svar måske og måske huske 'jeg huskede forkert, det er noget andet'" (Kimmi)*. Eleverne gør det meget klart ved flere eksempler, som beskriver hvordan læreren håndterer forkerte svar (det er selvfølgelig en anderledes praksis ved de mere naturvidenskabelige fag, hvor der er et decideret rigtigt og forkert svar), at de godt kan fornemme og er opmærksomme på, når de har svaret forkert, men at de synes, det er rart at lærerne ikke bare afviser dem, men derimod hjælper dem hen mod det rigtige svar. Læreren hjælper dem til at gøre oplevelsen af at svare forkert mere behagelig og acceptabel ved ikke at fremhæve, at eleven har svaret forkert. Klasserummet skal være et behageligt rum at være elev i, og ingen elever skal udstilles 'bare' for at have svaret forkert eller ikke at kunne svare. Med hensyn til sidstnævnte udtrykker eleverne, at hvis et medlem af fællesskabet ikke kan svare, så hjælper de andre elever til ved at række hånden op og dermed tage fokus væk fra denne elev.

Jeg finder det interessant, at fællesskabet italesætter dette hensyn så åbenlyst og netop gør det acceptabelt at svare 'forkert' og dermed også turde være mere aktiv i undervisningen, fordi læreren giver følelsen af, at det egentlig ikke er forkert. Eleverne er fælles om at værdsætte denne åbenlyse pædagogiske omsorg som et tegn på, at læreren er interesseret i eleverne.

At eleverne er fælles om, at det ikke skal være ubehageligt i klasserummet, og de ikke vil udstilles, bliver fremhævet i deres beskrivelse af en lærer, som eleverne synes håndterer forkerte svar på en dårlig måde. Cecilie forklarer at hun tror, at de alle sammen har lidt på fornemmelsen, at deres fysiklærer (hvilket ikke er en del af det karakterfri forsøg); *"har en tendens til måske lidt, mere har lyst til at udstille os end at ville os det bedste"* (Cecilie), hvilket hun tilskriver hans person og hans måde at lære på. Kimmi forklarer ydermere; *"at man føler sådan lidt indimellem, okay han griller dem"*. Kimmi tror dog ligeledes, at han vil eleverne det bedste, men påpeger, at han bare gør det på en lidt mere 'uordentlig' måde. Eleverne forklarer at fysiklæreren i modsætning til de to andre lærere ikke håndterer et forkert svar hensigtsmæssigt. Fysiklæreren har ifølge eleverne en tendens til at 'tvære lidt i det', hvis en elev svarer forkert, ved at stille flere spørgsmål, hvilket Cecilie påpeger, får 'folk til at føle sig mere nede'. Anders går så vidt at sammenligne lærerens metode med et skrækregime fordi han ifølge Anders gør det for at pointere overfor eleverne, at de burde have forberedt sig

bedre. Samtidig pointerer eleverne, at der kun er meget lidt tavleundervisning i lærerens undervisning, og at han har fokus på selvstændig læring. At sige noget i denne lærers undervisning forbinder eleverne i høj grad med frygt og tilfældighed.

Dette kan forklares i forhold til elevernes meget ringe vilkår for at gøre deres virksomhed mulig, hvilket udfordrer fællesskabets engagement og forpligtelse. Dog fortæller eleverne, at fysiklæreren har en idé om at; *"vi håber, at det er forkert, for det lærer du af -agtigt"* (Kimmi), hvilket minder om de to andre læreres fokus på 'trial and error', dog forvalter fysiklæreren ikke denne disciplin korrekt, da de oplever, at han som udgangspunkt håber, at eleverne svarer forkert, for dermed at kunne lære mere.

Elevernes gensidige engagement i Pers 'harpunering', og deres oplevelse af fysiklæreren som at ville 'grille' og 'udstille' eleverne, kan både forklares i fysiklærerens manglende forståelse i forsøgets metoder og engagement i dette. Udover dette pointeres det manglende personlige hensyn, som eleverne udtrykker som en oprigtig interesse i dem og ikke kun en interesse i deres faglige udbytte. Hvor teamlærerne går op i at sikre eleven en god oplevelse, så man føler sig sikker i faget, gør fysiklæreren det med fokus på at optimere den faglige læring – ud fra hans eget perspektiv.

Jeg fremhævede tidligere en betragtning af elevernes fokus på 'bare' at sige noget i timen mere end fokus på at sige det rigtige og forkerte. Set i lyset af ovenstående kan denne praksis ses som elevernes fortolkning af, hvad der er vigtigt i klasserummet som en måde, hvorpå de har forhandlet og fortolket lærernes 'trial and error' læring, som en læringskultur, hvor det vigtigste er elevens engagement og deltagelse i klasserummet i sig selv mere end den læringsproces, som dette engagement og deltagelse bidrager til. Altså karakteriseres fællesskabets praksis stadig ud fra en præstations- og bedømmelseskultur frem for den læringskultur, som lærerne og forsøget forsøger at installere i fællesskabet. Der hersker stadig et fokus i fællesskabet på høj faglighed og præstation, hvilket er svært foreneligt med 'trial and error' kulturen.

## Et godt klassemiljø

At række hånden op er vigtig for eleverne fordi; *"det giver os et godt miljø bare at være i klassen som sådan. Man får en fornemmelse af, at folk er engagerede i undervisningen. Det gør også, at man har mere lyst til at lave sine ting, og sørge for at komme til timerne"* (Cecilie). Denne

praksis bidrager altså til et bedre miljø i klasserummet. Eleverne giver udtryk for en generel god trivsel i klasserummet; *"Jeg tror, at alle føler sig ret godt tilpas i klassen, både socialt og fagligt"* (Cecilie). En trivsel som Anders blandt andet tillægger nogle fælles regelsæt, som eleverne i fællesskab lavede i 'introugen'. Anders forklarer en proces, som har lagt *"et fundament for en form for seriøsitet, og at der skal være plads til alle"* (Anders) Eleverne har i fællesskab defineret nogle regler for fællesskabet, f.eks. 'at man skal give plads til alle', som er skrevet ned som en form for "skoleregler" eller "klasseregler", og som kan karakteriseres som den proces, Wenger betegner som en meningsproduktion. En proces som består af elevernes fælles oplevelse af deltagelse i en praksis, som er konstitueret i en tingsliggørelsesproces – i form af de nedskrevne regler som fra start har dannet et fundament, som bidrager til elevernes oplevelse af fællesskabets praksis som meningsfuldt.

Eleverne giver udtryk for at karakterfriheden bidrager til, at de 'tør' række hånden op i timen og sige noget, hvorimod; *"før i tiden lod man være med at sige noget, fordi så får jeg en dårlig karakter"* (Kimmi). Eleverne giver således udtryk for, at der ved karaktergivningen var en mere direkte sammenhæng mellem at svare forkert og få en dårligere bedømmelse i form af en karakter. Karakterfriheden giver dermed mere mod på at deltage aktivt i timerne, række hånden op og sige noget.

Elever i gymnasiet oplever ikke, ifølge en rapport fra forskningsprojektet 'Social arv og de gymnasiale uddannelser', at være fortrolige med at deltage aktivt i undervisningen med frygt for at blive udstillet og fejle (CEFU & GL, 2007). I forbindelse med elevgruppen i 1.t, lader det til, at de har fundet en metode, hvor det bliver lettere at være aktiv i timen og række hånden op og dermed imødekomme krav og forventninger inden for en meningsfuld kontekst. I det karakterfrie klasserum har eleverne gentilegnet sig denne praksis men i en ny fortolkning, hvilket er forhandlet og formet som en kollektiv konstruktion, der gør det muligt at følge institutionens krav og forventninger. Som praksisfællesskab gør eleverne deres virksomhed mulig ved at opfinde og vedligeholde metoder til at bringe de institutionelle krav i overensstemmelse med de aktuelle situationers virkelighed (Wenger, 2004).

## Den gode lærer

Evalueringsamtalerne – de såkaldte progressions- og refleksionssamtaler giver en mulighed for at udvikle og definere lærer og elev forholdet.

Læringsmålene danner rammen for samtalen således, at de faglige målsætninger bliver udgangspunktet for elevens evaluering og bedømmelse. Det er på sin vis også tilfældet ved karakterbedømmelse, hvor læringsmålene også har til hensigt at danne grundlag for en faglig vurdering af eleven. En vurdering hvorved karakteren fungerer som et symbol på dette. Ved evalueringssamtalerne i den karakterfri klasse er der ikke et egentligt symbol, som repræsenterer elevens faglige niveau, og læreren er derfor nødsaget til at være mere ekspliciterende i dennes feedback og evaluering af og til eleven.

Samtaleprocessen giver, ifølge Per, læreren mulighed for at få indsigt i elevernes forståelse af egne kompetencer og udfordringer gennem en selv vurderingspraksis og dermed 'fange', når f.eks. elever tror, de har styr på en teori, men i evalueringssamtalen med læreren bliver klar over, at de faktisk ikke har forstået den (et eksempel fra Pers interview). Elevens egen erkendelse bliver et centralt tema i samtalerne, som Per beskriver som 'enorm vigtig' for mig og mine kollegaer;

*"for vi skal bruge den her erkendelse til at; [Per forestiller sig at tale direkte til eleven] 'jeg troede faktisk ikke, at du var så usikker på din egen formåen' eller, 'jeg er overrasket over, at du sætter dig selv så højt fagligt, for det vi faktisk kan se', os der er klasselærer for dem, 'der kan jeg se her og her, at det slet ikke er tilfældet, så der på en eller anden måde er et mismatch mellem noget" (Per).*

Per forklarer, at læringsmålene giver et 'meget klart sprog' mellem lærer og elev, men at der ikke nødvendigvis er en klar opfattelse hos lærer og elev om det samme. Det er i den forbindelse, at samtalen, ifølge Per, får sit formål, idet *"man har en samtale om hvordan synes du [eleven] at du klarer dig i undervisningen, eleven redegør for det, og så kommer man med sin egen analyse af, hvordan det går på baggrund af nogle tests, screeninger eller skriftlige opgaver, mundtlig aktivitet i timerne, og dermed fastsætter man"* (Per).

Selvom Andreas fremhæver, at progressions- og refleksionssamtalerne har fokus på elevernes faglighed, så påpeger han, at de sociale og personlige kompetencer 'kommer i spil' ved disse samtaler på trods af, at de mere personlige samtaler er forbeholdt team-samtalerne. Andreas fortæller, at det primært er målet med evalueringssamtalerne;

*"at det handler om deres læring men [...], der er elementer af deres personlighed i det hele taget, som der spiller ind på deres læring, og så kan jeg jo ikke undgå at komme ind på det. F.eks. hvorfor de holder igen, når de tydeligvis har en viden indenfor det her felt"* (Andreas).



Samtalerne defineres i høj grad også af eleverne som et rum med mulighed for en personlig dialog med deres lærer. De fortæller, at læreren i forbindelse med samtalen, viser interesse for elevens personlige forhold og spørger ind til disse, hvilket eleverne oplever som en positiv interesse. I samtalerne påpeger Kimmi at lærerne giver udtryk for engagement og interesse for eleven ved at spørge, "hvordan synes du, at det går?" og "hvad kan gøre det bedre for dig?" samt spørger hver enkelt elev, "hvad kan gøre undervisningen bedre for dig?" Samtalen som har fokus på elevernes faglige udvikling og progression, kan af eleverne opfattes som en oprigtig interesse for eleven som person. Kimmi fortæller at lærerne i forbindelse med en elevs fravær spørger ind til eleven ved samtalen om, hvad dette fravær skyldes. En oplevelse som Cecilie også oplevede i en periode, hvor hun havde været lidt mere stille i nogle timer, så spurgte læreren ind til Cecilie om, "hvad det måske kunne skyldes", hvilket Cecilie synes var rart, fordi der rent faktisk lå nogle forhold til grund for dette. Denne mere personlige relation til lærerne udvikles i de såkaldte feedback- og progressionssamtaler, som eleverne giver udtryk for, at samtalerne *"helt klart gør, at du får det meget mere personligt til lærerne, fordi du rent faktisk sidder og fører de der samtaler."*

Det personlige forhold til lærerne som udvikles i samtalerummet, kommer ligeledes til udtryk i klasserummet, hvor eleverne i højere grad "tør" snakke med lærerne; *"du tør gå hen til dem og sige, hvis der er et eller andet. 'Hey, der foregår det og det derhjemme, og det er måske grunden til, at jeg ikke er så meget på'. Det tør du sige frem for, at du er lettere bange for, at 'så gider hun ikke lave noget'".* Muligheden for at kunne forklare lærerne og snakke med dem om personlige forhold, som forhindrer dem i at præstere godt i en given situation, skaber således et mere nuanceret syn på eleven og dennes handlemuligheder, hvilket i en gensidig forståelse mellem lærer og elev kan bidrage til, at eleven ikke føler, at en personlig udfordring f.eks. bliver afgørende for lærerens vurdering af eleven. Denne oplevelse er hovedsageligt repræsenteret af pigerne, hvorimod drengene påpeger en anden oplevelse med samtalerummet, som i bund og grund stadig bærer præg af en udvikling i lærer-elev relationen. Drengene giver udtryk for, at samtalen både indeholder *"det her personlige forhold, men der er i den grad også, i al fald for mit vedkommende, et professionelt forhold, og det er bare svært at ændre på, fordi det er et lærer/elevforhold, det er ikke på nogen måde kammeratligt"* (Jonas). Anders giver udtryk for samtalen som en mulighed for at spørge lærerne om; *"jeg har en attitude, jeg skal arbejde med, nogle karakterbrister eller noget, som de gerne vil kommentere*

og det, at jeg ligesom også giver dem mulighed for det, det tror jeg, giver et mere ping-pong relationship" (Anders). Altså benytter drengene også rummet som anledning til en mere personlig samtale og en mulighed for at få en vurdering af sin person. På samme måde som pigerne skaber dette en oplevelse af, at læreren får et mere overordnet billede af eleven som grundlag for dennes vurdering, hvilket giver eleven en oplevelse af en mere retfærdig bedømmelse. Afslutningsvis vil jeg lade dette citat af Jonas stå alene, idet det meget godt beskriver hvordan lærer og elev kan støde sammen pga. vidt forskellige læringsforståelser;

*"Hvis jeg skal give et eksempel, så havde vi på et tidspunkt en matematiklærer, der hed Bent, og han var meget faktisk orienteret. Lad os bare sige det sådan - han arbejder her i øvrigt ikke mere - men i løbet af de her samtaler, så spurgte jeg ham; 'Jamen Bent, hvordan ser du mig som elev?'. Et helt normalt alsidigt spørgsmål. Og Bent svarer: 'Jeg kan se her i opgave 2, at der svarer du det og det' - det var jo fuldstændig skudt i forhold til spørgsmålet..." (Jonas).*

## 6. Diskussion

---

### Didaktisk koncept for at mindske præstationspresset

Med udgangspunkt i analysens fund vil jeg i følgende afsnit diskutere, hvilken betydning det karakterfrie klasserum har i forhold til elevernes oplevelse af præstationspres.

Analysen dannede rammen for en karakteristik af elevernes fælles virksomhed, som den kommer til udtryk i deres gensidige engagement i praksis. Det vil sige, at jeg gennem en undersøgelse af den proces, som bidrager til elevernes oplevelse af fællesskabets praksis som meningsfuldt, dannede grundlag for en analyse af elevernes fælles virksomhed som en forhandlet definition af deres formål som gymnasieelev i 1.t på Øregård Gymnasium.

Elevernes fælles virksomhed karakteriseres ud fra deres fælles engagement i at præstere godt og imponere lærerne med udgangspunkt i lærerens vurderingskriterier. Vel at mærke en forhandlet lokal definition af disse betingelser for at gøre dem meningsfulde. En fælles praksis som kan beskrives ud fra oplevelsen af den 'gode' elev.

Eleverne har derfor stadig meget fokus på præstationer og lærernes vurderinger af dem på trods af fraværet af karakterbedømmelse, hvilket blandt andet har haft en betydning for fremvæksten af en præstationskultur i uddannelsessystemet (Biesta, 2011, s. 24). Dette har betydet at eleverne indordner sig lærerens krav og forventning om at være aktive og deltage i undervisningen. Eleverne imødekommer samtidig de institutionelle krav og betingelser for at være 'gode' elever, beskrevet i stx-bekendtgørelsens formålsparagraf (Stx-bekendtgørelsen, 2013). Elevernes fokus på præstationer og vurderinger kan forklares ved forsøgets begrænsede dispensation fra Undervisningsministeriet, hvilket stadig forpligter Øregård Gymnasium til at give eleverne årskarakterer sidst på skoleåret. Årskaracteren består i en mundtlig karakter baseret på lærernes vurdering af elevens mundtlige præstationer igennem hele året, samt en skriftlig karakter på baggrund af en afsluttende årsprøve. En betingelse som Per da også udtrykker frustration omkring; *"hvis man vil prøve at trække bedømmelsen ud af dem til fordel for læring, så er det en smule paradoksalt at gøre det [skulle give årskaracterer]"*. Per fremhæver samtidig, at der er en skævvridning ved, at årskaracteren vurderes ud fra den mundtlige præstation gennem hele året, mens den skriftlige præstation blot afgøres ud fra kun én prøve (Bilag 2).

Eleverne er opmærksomme på karakterbedømmelse i forbindelse med denne afsluttende årskaracter. De udtrykker overvejelser omkring karakterbedømmelsen for resten af deres gymnasietid og karakterniveauets betydning for deres mulighed for adgang på de videregående uddannelser;

”Det er jo det her, at selvom forsøgets fokus er at fjerne det her vurderingselement af os, så er der jo stadigvæk en vurdering, som kommer efter. Altså, der kommer en vurdering næste år, altså bare for at sige noget. Der kommer en vurdering, når vi skal have årskaracterer, og selvom vi ikke har fået karakter for vores opgaver som sådan, så selv en vurdering, som vi ved, kommer på et tidspunkt, den skal vi jo stadigvæk forberede os på” (Anders).

Dette kan forklare, hvorfor eleverne stadig har stort fokus på præstation og vurdering. Et fokus hvilket udfordrer forsøgets hensigt med at skabe *”et rum hvor de [eleverne] kan koncentrere sig om lysten til at lære – og mindre om et tal og et papir”* (Øregård Gymnasium hjemmeside). Samtidig vil der også være en risiko for at eleverne mister forståelse for forsøget og meningen med karakterfriheden, som kan resultere i, at eleven bliver demotiveret og oplever et øget præstationspres. Cecilie giver udtryk for ikke helt at forstå forsøgets konstruktion;

*”Jeg synes, at projektet er lidt dobbeltmoralsk på den måde, altså jeg kan rigtig godt lide tanken omkring det men, det med at vi får årskaracterer. Vi ved jo ligesom at, til studentereksamen skal vi jo ligesom have karakterer, og så har vi det jo ligesom i baghovedet, for vi har jo også haft karaktererne i folkeskolen, så vi ved godt, hvordan det er. Så hvis man skulle køre det fuldt ud, så var det at fjerne alle karakterer, men du kan bare ikke komme ind på en uddannelse uden karakterer (Cecilie).*

Denne mistillid til karakterfrihedens formål eller blot manglende forståelse for dets formål er et aspekt, som danner grundlag for elevernes øgede præstationspres på nationalt plan. I et forskningsprojekt om den sociale arv og de gymnasiale uddannelser (CEFU & GL, 2007), er udarbejdet analyser af de gymnasiefremmede elevs udfordringer i gymnasiet.

Undersøgelsen fremhæver at elever, som har svært ved at forstå undervisningspraksissen eller gennemskue lærerens kriterier for bedømmelse, oplever udfordringer ved at deltage i undervisningen og præstere godt. En oplevelse, som grundet dets manglende meningsgrundlag, giver anledning til en oplevelse af præstationspres, fordi eleven ikke kan

leve op til de krav og forventninger der er til eleven, men heller ikke ved, hvad der skal til for at imødekomme disse.

## At gennemskue kriterierne for den gode elev

Det fremgår ikke eksplicit i min analyse, hvorvidt eleverne i 1.t oplever et præstationspres. Jeg vil dog på baggrund af flere forhold, såsom udtryk for god trivsel og godt miljø i klasserummet, samt et gensidigt engagement og forpligtelse i at præstere godt, vurdere at eleverne ikke kan karakteriseres som decideret pressede eller stressede som resultat af forventninger og krav til et højt præstationsniveau. Som jeg fremhæver i analysen, formår eleverne at opfylde kriterierne for den 'gode' elev og præstere på højt niveau, ved at opfinde og vedligeholde metoder til at imødekomme de institutionelle krav og forventninger. Metoder som bringer de institutionelle krav og betingelser i overensstemmelse med deres aktuelle situation.

Det er denne praksis som jeg vurderer, er essentiel for, at eleverne kan imødekomme de stigende forventninger og krav i en stadig mere foranderlig og kompleks situation. Selv når elevernes praksis på afgørende vis formes af betingelser uden af deres kontrol, såsom læringsmål, formålsparagraffer, traditionelle undervisningsmetoder og lærerens vurderingspraksis, skabes deres daglige virkelighed ikke desto mindre af eleverne inden for rammerne af deres situationers ressourcer og begrænsninger. Det er deres reaktion på deres betingelser og derfor deres virksomhed (Wenger, 2004, s. 97). Det betyder, at eleverne, ved at definere vurderingskriterierne lokalt og i fællesskab, skaber en mening med de krav og forventninger, der stilles til dem. Som eksempel, tillægger eleverne ikke det at turde være mere aktiv i timen og deltage i undervisningen, en betydning som handler om, at de i denne situation bliver udstillet og bedømt efter rigtige og forkerte svar. Eller at disse har en direkte sammenhæng mellem god og dårlig bedømmelse. Derimod betragter eleverne deltagelse i undervisningen, som en meningsfuld praksis ved at forstå aktiviteter, som at række hånden op, sige noget i undervisningen, være forberedt og ikke have fravær, som en praksis der har til formål at vise lærerne deres engagement i undervisningen. Hvilket samtidig, ifølge eleverne, bidrager til et godt og seriøst klassemiljø. Denne meningsforhandlende praksis skaber således mening med klasserummets aktiviteter.

Selv om elevernes praksis ikke overskrider eller transformerer dens institutionelle betingelser på nogen dramatisk måde, er reaktionerne på disse betingelser ikke bestemt af institutionen. For at gøre det, de skal gøre, skaber eleverne en praksis med en opfindsomhed, der er helt deres egen. Deres opfindsomme ressourcerigdom vedrører både det, samfundet sandsynligvis ønsker, og det, samfundet sandsynligvis ikke ønsker (Wenger, 2004, s. 97).

## Tydelige læringsmål og evalueringssamtaler

Praksisfællesskabet er ikke uafhængige enheder og udvikler sig i større kontekster – historiske, sociale, kulturelle, institutionelle – med specifikke ressourcer og begrænsninger. Det betyder, at en fællesskabspraksis formes af betingelser uden for medlemmernes kontrol. Nogle er disse betingelser og krav er eksplicit formuleret. Nogle er implicite, men ikke mindre bindende (Wenger, 2004, s. 97). Elevernes meningsproducerende praksis kan derfor ikke betragtes isoleret og må vurderes i forhold til den kontekst, som den eksisterer i. Det sociale rum, som jeg har gjort til genstand for min undersøgelse ved betegnelsen 'det karakterfri klasserum', danner således rammen for det sociale rum, hvori elevernes praksis udvikles, fastholdes og forandres. Forsøgets didaktiske metoder, lærernes undervisningspraksis, samt de sociale forhold og relationer, vil derfor unægtelig have indflydelse på og påvirke elevernes fælles praksis. De spiller dermed en betydelig rolle i vurderingen af forsøget, som didaktisk metode til at mindske præstationspresset.

Forsøget har skabt to primære ændringer i klasserummet; fraværet af karakterer samt tilstedeværelsen af den formative evalueringspraksis, som kommer til udtryk i de såkaldte feedback- og progressionssamtaler samt på lærerens evalueringspraksis.

Forsøget med den karakterfri klasse har sit primære omdrejningspunkt omkring en ændret evaluerings- og bedømmelsespraksis, som skal fungere som en direkte erstatning for den traditionelle karakterbedømmelse, således at eleverne, som beskrevet på Øregårds hjemmeside, modtager "*masser af evaluering og feedback*" (Øregård Gymnasium hjemmeside). Som en del af denne evalueringspraksis arbejder eleverne med "*klart opstillede mål for, hvad de skulle kunne. Mål som de løbende blev evalueret på af deres faglærere*" (Øregård Gymnasium hjemmeside) i bl.a. samfundsfag og dansk, som henholdsvis Per og Andreas underviser i.

Idet karakterkravene er fjernet, er der ifølge Per, gjort meget mere ud af at sætte tydelige læringsmål på undervisningen og have samtaler med eleverne. Målstyring fungerer, ifølge Per,

som en konkret erstatning for karaktergivningen (Interview Per). Således bliver de opstillede læringsmål omdrejningspunkt for evalueringssamtalerne (progressions- og refleksionssamtaler) som indebærer en samtale med faglæreren om; "*[...] hvordan man som elev selv oplever at indfri målene, og hvordan man som lærer oplever eleven indfrier de respektive mål*".

Disse tydelige læringsmål, som middel til lærernes vurderingskriterier, danner forudsætning for, at eleven (såvel som læreren) forstår hvilke konkrete kriterier, der bliver lagt vægt på i vurderingen af eleven. Ifølge den tidligere nævnte forskningsrapport, er det vigtigt, at eleverne får at vide hvad de bedømmes efter, i forhold til hvad læreren kigger efter, hvad der er rigtigt og forkert eller mere eller mindre rigtigt. Undersøgelsen viste, at elevernes vanskelighed ved at finde ud af, hvad der foregår i gymnasiet og udfordringer ved at tage aktivt del i undervisningen, skyldes deres manglende forståelse for kriterierne for deltagelse (CEFU & GL, 2007). Problemet for eleverne er i følge undersøgelsen at gennemskue, hvad der er kriterierne for relevant indhold og form. Samtidig med at eleverne fornemmer at lærerne har et svar på, hvad der er godt, rigtigt og forkert, men at de har svært ved at forklare det. Derfor oplever eleverne at det mest bliver til en øvelse i at gætte, hvad læreren vil have (CEFU & GL, 2007).

I forsøget med 'Karakterfrihed på Øregård' har lærerne en relativ stor metodefrihed i forhold til deres evalueringspraksis; "*vi har bare nogle mål vi gerne skulle nå*". Altså udgør læringsmålene rammen for lærernes evalueringspraksis, hvor de selv kan bestemme hvilke didaktiske metoder, de vil benytte sig af til at bedømme og evaluere elevernes præstationer. Progressions- og refleksionssamtalerne danner blot rum for, at læreren kan give individuel feedback til eleven og tale med eleven om dennes progression og fremadrettede udvikling og fokuspunkter. Dette har da også resulteret i et samtalerum, som giver plads til elevernes egne refleksioner og personlige emner.

Læringsmålene danner omdrejningspunktet for evalueringssamtalen, hvilket jeg i analysen beskrev, gav et klart sprog mellem lærer og elev i samtalen og grundlag for en dialog, som ifølge Biesta i modsætning til konkurrence ikke handler "*om at vinde eller tabe, men om måder at relatere sig til hinanden på, hvor alle der deltager, kan ydes retfærdighed*" (Biesta, 2014, s. 18). Evalueringssamtalerne giver således eleven mulighed for skabe afklaring og forståelse for

lærerens bedømmelsesgrundlag, samtidig med at læreren skaber forståelse for elevens refleksioner om egne evner og udfordringer.

Evalueringssamtalerne danner rammen for et rum med plads til elevens egne refleksioner og meninger, hvor dialog kan styrke elevens afklaring og forståelse af, hvad det kræver for at være en 'god' elev og præstere godt. Karakterfriheden har for så vidt ikke fjernet elevernes fokus på præstationer, hvilket kan forklares i forhold, at eleverne stadig modtager årskarakterer. Derudover er der en indflydelse fra den dominerende konkurrencediskurs i uddannelsessystemet, som stadig lægger stor vægt på karakterer, som adgangsgivende til et godt liv. Dog har behovet for et alternativ til måling af elevernes præstationsniveau givet anledning til tydelige læringsmål og evalueringssamtaler, hvilket skaber et klasserum, hvor både elever og lærere bliver udstyret med redskaber til at gøre vurderingskriterierne og de institutionelle krav og forventninger mere forståelige og tydelige for eleverne. Ved at tydeliggøre hvordan man er en 'god' elev, og hvad man skal gøre for at præstere godt, skærpes elevernes oplevelse af at kunne leve op til de krav og forventninger der bliver stillet i gymnasiet, hvilket kan have indflydelse på en mindsket oplevelse af præstationspres.



## 7. Konklusion

---

Forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' er ét blandt flere didaktiske forsøg i den danske gymnasieskole, som har til hensigt at gøre op med konkurrencementaliteten og dermed mindske elevernes oplevelse af præstationspres, ved at benytte formativ evaluering, som alternativ til karakterbedømmelse. Et forsøg som bygger på en grundlæggende antagelse om at måling af uddannelse har ledt til en fremherskende præstationskultur og en dominerende konkurrencediskurs, hvor karakterbedømmelse har fået så stor betydning for de unges oplevelse af uddannelse, at deres fokus på præstationer og afklaring underminerer læringen.

Forsøget er installeret i 1.t på Øregård Gymnasium og har medført flere ændringer i den daglige undervisningspraksis i klasserummet. Grundlæggende handler om at fraværet af karakterbedømmelse er erstattet af målstyring i form af tydelige faglige læringsmål, som læreren skal tilrettelægge sin undervisningspraksis ud fra. Udover dette handler det dels om at karakterbedømmelse fungerer som målstyring i forhold til vurdering af elevens faglige niveau, samt dennes progression og udviklingspotentiale. Og dels af tilstedeværelsen af feedback- og progressionssamtaler, som danner et personligt rum for faglig feedback og evaluering af elevens progression, med udgangspunkt i en dialog med eleven om dennes udfordringer og styrker.

Det karakterfri klasserum har ikke fjernet elevernes fokus på præstation og vurdering, hvilket kan forklares ud fra forsøgets manglende hjemmel i stx-bekendtgørelsen om en fuldstændig karakterfrihed. Det betyder at eleverne stadig modtager årskarakterer og desuden vil modtage både standpunktskarakterer og karakterbedømmelse for skriftlige afleveringer i både 2. og 3.g, hvilket eleverne bliver nødt til at forholde sig til, idet deres muligheder for videre uddannelse afhænger af deres karakterniveau.

Elevernes fælles praksis er defineret ud fra kriterier som definerer deres oplevelse af 'den gode elev', hvilket betyder at eleverne anser aktiviteter, handlinger, samspil, relationer, artefakter m.m. som giver eleven muligheden for at være en god elev, som meningsfuldt. Ud fra disse betragtninger oplever eleverne ikke præstationspres, hvilket kan forklares ud fra deres fælles forhandlet meningsproduktion. Det betyder at eleverne har forhandlet en lokal definition på praksis, som gør det muligt at være den gode elev.

Eleverne har defineret en fælles praksis for gensidigt engagement og forpligtigelse i forhold til de vurderingskriterier, som fællesskabet definerer som mulige og vigtige, for at navigere indenfor skolens mange krav og betingelser. Såsom at præstere godt fagligt og imponere læreren ved at række hånden op, være aktiv i timerne.

I denne meningsforhandlingsproces har forsøget i kraft af dets ændringer i klasserummet haft betydelig indflydelse på elevernes praksis, samt muligheden for at gøre denne mulig.

Selvom man ikke kan argumentere for et mindre præstationsfokus, har det karakterfrie klasserum alligevel en indflydelse på en positiv oplevelse af præstation, idet det opleves af eleverne som en meningsfuld del af deres fælles praksis. En meningsproduktion skabt i det karakterfrie klasserum, som en reaktion på dette. Det betyder blandt andet at eleverne som en reaktion på de ændrede didaktiske rammer for deres praksis, har fået en tydelig forståelse for hvilke krav og forventninger der stilles til dem og allervigtigst – hvordan de lever op til dem!

Det karakterfrie klasserum tilbyder en øget gennemsigtighed og forståelse af kriterierne for den gode elev, hvilket skaber bedre vilkår for at gøre deres virksomhed mulig. I kraft af de tydelige læringsmål og de individuelle evalueringssamtaler, med mulighed for afklaring og dialog med læreren, har forsøget dannet ramme for et klasserum, hvor eleverne finder mening og forståelse med undervisningspraksissen og lærerens vurderingskriterier.

Gennem formativ evalueringspraksis formår eleverne, at gennemskue kriterierne for deltagelse, og hvad der skal til for at klare sig godt. Eleven oplever i høj grad en myndiggørelse af dem selv og deres eget præstationsniveau, hvilket øger accept af deres situation og en oplevelse af mindre pres.

Det er dog vigtigt at bemærke, at de institutionelle rammer, som eleverne interagerer i, stadig har indvirkning på elevens oplevelse af den høje karakter – dvs. et højt præstationsniveau – som værende afgørende for elevens muligheder i fremtiden. Forhold som fastholder præstationsfokus samtidig med en konstant risiko for en oplevelse af pres, hvis eleven ikke får tydelig forståelse for, bevidsthed og viden om, de gældende vurderingskriterier og grundlaget for de konkrete bedømmelser som læreren praktiserer.

Det karakterfrie klasserum opleves ikke så meget anderledes end det traditionelle klasserum i følelsen af at skulle præstere og bevidstheden om at blive vurderet, idet eleverne stadig er påvirket af de institutionelle krav og forventninger, som har betydning for elevernes praksis.

Dette giver dog anledning til positive forandringer i elevernes oplevelse af præstationens formål og funktion, hvilket kan mindske elevernes præstationspres. Dette er dog kun tilfældet, hvis det forvaltes af kompetente lærere, der forstår at formidle klart, kan udvikle evalueringspraksis for måling af ikke målbare kompetencer, samt i dialog med eleven kan vurdere elevens udviklingspotentialer og opsætte konkrete målsætninger for udviklingen. Hvis den formative evalueringspraksis ikke implementeres og forankres hensigtsmæssigt, vil forsøget i sig selv blive genstand for den komplekse og uforståelige praksis, som blandt andet er grund til elevernes oplevelse af et stigende præstationspres.

## Referencer

- Altinget. (2015). Gymnasium eksperimenterer med at droppe karakterer. (P. Nyiring, Red.) *Altinget*. Hentet juli 2016 fra <http://www.altinget.dk/artikel/gymnasium-eksperimenterer-med-at-droppe-karakterer>
- Berlinske. (7. september 2015). Gymnasium dropper karakterer. (B. Jessen, Red.) *b.dk*. Hentet fra <http://www.b.dk/nationalt/gymnasium-dropper-karakterer>
- Biesta, G. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati* (1. udg.). Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* (1. udg.). Forlaget Klim.
- CEFU & GL. (2007). *Fra gymnasiefremmed til student - større fagligt udbytte for elever fra gymnasiefremmede miljøer*. Gymnasieskolernes Lærerforening. Hentet fra [http://www.cefu.dk/media/47605/social\\_arv\\_indstik\\_endelig.pdf](http://www.cefu.dk/media/47605/social_arv_indstik_endelig.pdf)
- CEFU. (2015). *Projektbeskrivelse. Forskningsprojekt om karaktergivning og bedømmelsesformer på ungdomsuddannelserne*. Hentet fra Forum100%: [http://www.forum100.dk/media/45908/Projektbeskrivelse%20karaktergivning%20og%20bed%C3%B8mmelsesformer%20\(1\).pdf](http://www.forum100.dk/media/45908/Projektbeskrivelse%20karaktergivning%20og%20bed%C3%B8mmelsesformer%20(1).pdf)
- DGS. (2013). *Elevundersøgelse 2013*. Danske Gymnasieelevers Sammenslutning. Hentet fra [http://gymnasieelever.dk/sites/default/files/downloads/Elevunders%C3%B8gelse\\_enskeltidet.pdf](http://gymnasieelever.dk/sites/default/files/downloads/Elevunders%C3%B8gelse_enskeltidet.pdf)
- Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N. Å. (2005). Socialkonstruktivistiske analysestrategier - en introduktion. I *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* (s. 7-30). Roskilde Universitetsforlag.
- Flyvbjerg, B. (1992). Rationalitet og magt. *Samfundsøkonom*(2), s. 37-43.
- Gentofte lokalavis. (25. August 2015). 1.T får ikke karakterer:. (J. Lund, Red.) *Lokalavisen.dk*. Hentet fra <http://gentofte.lokalavisen.dk/1.t-faar-ikke-karakterer-eleverne-skal-turde-fejle-/Lokale-nyheder/20150825/artikler/708259344/1048>
- Gymnasieskolen. (september 2015). Opgør med karakterfokus på vej. (M. Romme-Mølby, Red.) *Gymnasieskolen.dk*. Hentet fra <http://gymnasieskolen.dk/opg%C3%B8r-med-karakterfokus-p%C3%A5-vej>

- Gymnasieskolen. (10. september 2015). Synlig læring og karakterfrihed skal fjerne pres fra elever. (Romme-Mølby, & Malene, Red.) *Gymnasieskolen.dk*. Hentet fra <http://gymnasieskolen.dk/synlig-l%C3%A6ring-og-karakterfrihed-skal-fjerne-pres-fra-elever>
- Katznelson, N. (2015). *Oplæg til konference om karaktergivning - Måler vi det, der læres, eller lærer vi det, der kan måles?* Hentet fra forum100: <http://www.forum100.dk/media/45771/Slides%20fra%20konferencen.pdf>
- Katznelson, N. (2015). Unges identitetsudvikling - uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. I K. Illeris, *Konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (s. 151-167). Samfundslitteratur.
- Kristensen, C. J., & Hussain, A. M. (2016). *Metoder i samfundsvidenskaberne* (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- NetAvisen. (23. marts 2015). Gymnasieelever stresser over karakterræs og CV-rytteri. (E. R. Damsgaard, Red.) *navisen.dk*. Hentet fra <http://navisen.dk/blog/gymnasieelever-stresser-over-karakterraes-og-cv-rytteri/>
- Nielsen, J. A., & Dolin, J. (2016). Evaluering mellem mestring og præstation. *MONA*, s. 51-62. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/index.php/mona/article/viewFile/72236/129449>
- Oregard.dk. (u.d.). *Oregard.dk: Velkommen: Teamarbejde*. Hentet fra Øregård Gymnasium hjemmeside: <http://www.oregard.dk/velkommen/>
- Pedersen, O. K. (2015). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik - baggrund, intentioner og funktionsmåder. I K. Illeris, *Læring i konkurrencestaten - kabløb eller bæredygtighed* (1. udg., s. 13-35). Samfundslitteratur.
- Politiko. (20. Juni 2016). Gamnasielærere: Karakterer spørre elevernes læring. *Politiko.dk*. Hentet fra <http://www.politiko.dk/nyheder/gymnasielaerere-karakterer-spaerrer-elevernes-laering>
- Regeringen. (07. juni 2013). *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet fra Undervisningsministeriets hjemmeside:

<https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>

Regeringen. (2015). *Sammen for fremtiden*. Regeringsgrundlag. Hentet fra

[http://www.statsministeriet.dk/multimedia/Regeringsgrundlag\\_2015.pdf](http://www.statsministeriet.dk/multimedia/Regeringsgrundlag_2015.pdf)

SFI. (2015). *Ungdomsprofilen 2014*. Syddansk Universitet. Statens Institut for Folkesundhed.

Simonsen, B. (2012). Ungdomsbegrebet. I K. Illeris, N. Katznelson, B. Simonsen, & L. Ulriksen, *Ungdom, identitet og uddannelse* (1. udg., s. 11-26). Roskilde Universitetsforlag.

Thomas, G. (September 2010). Doing Case Study: Abduction - Not Induction, Phronsis Not Theory. *SAGE*.

Undervisningsministeriet. (26. Juni 2013). Stx-bekendtgørelsens formålparagraf. Kapitel 1 - Uddannelses formål. *BEK nr. 776 af 26/06/2013*. Hentet fra

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507#Kap1>

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - læring, mening og identitet* (1. udg.). Gyldendal Akademisk.

Øregård Gymnasium hjemmeside. (u.d.). *Undervisning: Forsøg med karakterfri klasse*. Hentet fra Oregard.dk: <http://www.oregard.dk/undervisning/karakterfri-klasse/>

## **Det karakterfri klasserum**

- Mindsker elevernes oplevelse af præstationspres i gymnasiet

**Neela Chanet Mellanie Langwagen**  
Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

Artiklen tager udgangspunkt i forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' som har forsøgt at mindske elevernes præstationspres ved installeringen af formativ evaluering som alternativ til karakterbedømmelse. Ud fra en forståelse af eleverne som et praksisfællesskab, karakteriseres deres fælles virksomhed ud fra definitioner af den gode elev. En praksis som ikke bidrager til et mindsket fokus på præstationer og vurdering, men i dens sociale kontekst i det karakterfri rum, alligevel tilbyder metoder, som hjælper eleverne med at udvikle lokale forhandlede metoder til at bringe de institutionelle krav og betingelser i overensstemmelse med deres aktuelle situation.

## **Et uddannelsessystem domineret af præstationskultur**

Danmarks samfundspolitiske udvikling fra velfærdsstat til konkurrencestat, har bl.a. betydet et øget fokus på effektivisering af uddannelsesområdet og dermed en stigende interesse i måling af uddannelse – heriblandt en dominerende karakterbedømmelsespraksis, samt et øget politisk fokus på, at flere unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse og vælge rigtigt første gang. Denne udvikling har ifølge flere forskere ledt til et uddannelsessystem, der domineres af en præstationskultur, som underminerer læringen. Denne udvikling har betydet at et stigende antal elever, giver udtryk for en oplevelse af præstationspres pga. karakterræset og den dominerende konkurrencediskurs.

## **Karakterfrihed på Øregård gymnasium**

Øregård Gymnasium er én blandt flere gymnasier, der har forsøgt at gøre op med konkurrencementaliteten og mindske elevernes oplevelse af præstationspres ved at benytte formativ evaluering som alternativ til karakterbedømmelse. Forsøget 'Karakterfrihed på Øregård', som er implementeret i 1.t på Øregård Gymnasium, danner rammen for specialets undersøgelse af elever og lærers oplevelse af det karakterfri klasserum, samt betydningen af den ændrede didaktiske praksis for elevernes oplevelse af præstationspreset.

Forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' bygger på en didaktisk tilgang til undervisning og læring, inspireret af professor John Hatties 'Feed Up, Feed Back og Feed Forward' model. Dette indebærer at der blandt andet foretages 2-3 vejledende screeninger undervejs i forløbet i

forbindelse med de faglige progressions- og refleksionssamtaler for at føre tilsyn med, hvordan eleven udvikler sig fagligt. Inden et undervisningsforløb tilrettelægges, opstilles tydelige læringsmål for undervisningsforløbet, hvor der beskrives hvordan den enkelte elev kan opfylde de opstillede læringsmål.

Forsøgets har skabt to primære ændringer i klasserummet; fraværet af karakterer samt tilstedeværelsen af den formative evalueringspraksis, som kommer til udtryk i de såkaldte feedback- og progressionssamtaler samt på lærerens evalueringspraksis.

Undersøgelsen har til formål at bidrage til en indsigt i det forandringspotentiale, som det didaktiske koncept på Øregård gymnasium har på det sociale rum, med udgangspunkt i de sociale processer og relationer som udvikles, fastsættes og forandres. Ydermere vil fraværet af karakterer og indførelsen af formativ evaluering blive diskuteret, som et didaktisk tiltag for at mindske elevernes oplevelse af præstationspres i gymnasiet.

## **Praksisfællesskaber – den analyseteoretiske ramme**

Etienne Wengers læringsperspektiv danner grundlag for undersøgelsens analyseteoretiske forståelsesramme. Teoriens begreber fungerer som redskaber til at anskueliggøre de sociale processer og praksisser, der gør sig gældende i klasserummet.

Ved at karakterisere eleverne som deltagere af et praksisfællesskab, tilbyder Wenger et socialpraksis perspektiv, som jeg kan anvende til analyse af elevernes udsagn, beskrivelser og interpersonelle ageren. Wengers teori om praksisfællesskaber tilbyder et analytisk begrebsapparat, hvormed det gør det muligt at undersøge og få en indsigt i, hvad eleverne definerer som deres fælles virksomhed.

Med udgangspunkt i Wengers begreber om 'meningsforhandling', 'gensidigt engagement' og 'fælles virksomhed' bliver det muligt at anskueliggøre de sociale processer og praksisser, som indgår i det sociale rum; 'Det karakterfrie klasserum', samt at tilegne sig en forståelse for elevernes oplevede erfaringer i det karakterfrie klasserum ud fra deres lokalt definerede og forhandlede meningsperspektiver.

## **Det empiriske grundlag**

Undersøgelsens empiriske grundlag er et sociologisk casestudie, som tager udgangspunkt i forsøget 'Karakterfrihed på Øregård' i 1.t. på Øregård Gymnasium, hvilke kan betegnes som casens emne. Undersøgelsen er et single casestudie med kun én case, hvilket ikke tillader repræsentativitet og bredde, men muliggør en dybdegående undersøgelse af materialet. Hensigten med casestudiet er at kunne undersøge problemstillingen i dybden ved at få indsigt i og forståelse for de sociale processer, som aktiveres i klasserummet med udgangspunkt i lærer og elevernes situationsforståelse og fokus på deres egen definition af situationen.

Jeg har i min undersøgelse anvendt to semistrukturerede interviewformer; henholdsvis to individuelle interview med klassens to teamlærere og et gruppeinterview med fire elever i 1.t. – to drenge og to piger. Interviewene udgør specialets primære empiriske bidrag og danner



grundlaget for undersøgelsens analytiske arbejde som en repræsentation af deres oplevelser af feltet. Observationerne anvendes som et supplement til forståelsen af kontekst.

Det empiriske grundlag blev suppleret med observation af to undervisningstimer - én ved hver af de to teamlærere. Observationer er med til at give en indsigt i de sociale interaktioner og handlinger som udføres i klasserummet. Observationerne gav ligeledes afsæt for relevante og nuancerede interviewspørgsmål. Observationerne har hovedsageligt bidraget til en nuanceret forståelsesramme for undersøgelsesfeltet.

## **Elevernes fælles virksomhed**

Elevernes fælles virksomhed kommer til udtryk gennem den fælles aktivitet i klasserummet, og er defineret af fællesskabet som en lokal forhandlet praksis, karakteriseret ud fra kriterier for den 'gode' elev. En fælles praksis for gensidigt engagement og forpligtigelse i forhold til de vurderingskriterier som fællesskabet definerer som vigtige for at navigerer indenfor skolens mange discipliner, såsom at præstere godt fagligt og imponere læreren ved at række hånden op, være aktiv i timerne m.v..

Fællesskabets virksomhed defineres ydermere i forhold til deres relation til lærerne, hvis rolle er at formidle faglige viden gennem en professionel og struktureret undervisningspraksis, som ikke er ubehagelig for eleverne, hvilket betyder at læreren viser tydelig og oprigtig interesse i eleverne og deres læringsproces.

## **Analysen**

Analysen tager udgangspunkt i undersøgelsens kvalitative interviews og undersøger, ud fra en analyse af elevernes fælles virksomhed, som den kommer til udtryk i deres gensidige engagement i praksis, hvordan lærere og elever oplever 'det karakterfri rum'.

Analysen tager afsæt i tematikker, som har været gennemgående i elevernes beskrivelse og udsagn om det at interagere i klasserummet, at deltage i undervisningen og at være en del af den formative evalueringspraksis.

Eleverne beskriver et klasserum med konstant vurdering af lærerne og elevernes fælles engagement for at præstere og imponere. Eleverne giver generelt udtryk for bestræbelserne om et højt præstationsniveau i alle fag og hele tiden.

At række hånden op er en metode som eleverne har taget til sig for at imødekomme forventningerne fra lærerne om at være forberedt til timen – en aktivitet som dermed indgår i elevernes oplevelse af at være den 'gode' elev.

Hos eleverne ligger en konstant bevidsthed om, hvad det i virkeligheden drejer sig om, selvom det fra lærerne og i forbindelse med omtale af forsøget bliver italesat som læring, refleksion, faglig feedback, evaluering og progression – nemlig at blive bedømt og vurderet. Eleverne viser en tillid til, at læreren har de rette forudsætninger og kompetencer til at kunne bestemme elevens faglige niveau retfærdigt – altså være den sanktionsgivende.

At række hånden op synes, at indgå som en legitim vurderingspraksis, hvormed læreren kan vurdere, om eleverne er forberedt til timen, hvilket bliver en direkte metode, som eleverne kan og *skal* benytte, hvis de vil vise læreren, at de er forberedt. Ligesom det fungerer som et effektivt redskab til at udpege (både for lærere og elever) hvilke elever, der har lavet deres ting og hvilke elever, der ikke har.

Eleverne forklarer at de bliver 'tvunget' til at sige noget og, at de har fået at vide af læreren fra starten og igennem hele året, vigtigheden i at de rækker hånden op og er aktive i undervisningen.

Eleverne opfordres derfor på trods af eventuel tvivl eller uvidenhed til stadig at bidrage aktivt i klasserummet ved at række hånden op og sige noget, hvilket eleverne synes at have accepteret og taget til sig i deres daglige praksis i klasserummet.

Eleverne er fælles om at være underlagt lærerens vurderingskriterier og køber dermed den præmis om, at det er en nødvendighed for at kunne klare sig godt som elev. Fællesskabets praksis er således en fælles reaktion på en situation, hvor læreren har mere magt end eleverne og kommer således til udtryk i en form for underdanighed, hvor eleverne gør, som læreren beder dem om, fordi denne har en sanktionsgivende magt. Når elevernes reaktion består i underdanighed, må dens form og fortolkning i praksis dog opfattes som en lokal kollektiv frembringelse fra fællesskabets side (Wenger, 2004, s. 98). Dette betyder således, at reaktionen er forhandlet af fællesskabet. At eleverne tilegner sig dette krav i lokal sammenhæng for at gøre den meningsfuld. Eleverne indordner sig lærerens krav og forventning om at være aktive og deltage i undervisningen som en metode til at tage sig af det, de opfatter som deres virksomhed, nemlig oplevelsen af at være skoleelev.

Det lader til, at det 'at sige noget' og 'række hånden op' er blevet en målsætning i sig selv uden egentlig fokus på kvaliteten i det, der bliver sagt. Meningen med at læreren 'tvinger' dem til at sige noget handler ifølge eleverne hovedsageligt om et behov for at kunne vurdere elevernes engagement samt vurdere, hvem der har forberedt sig – begge vurderingskriterier som af fællesskabet defineres som den gode elev.

Fællesskabet vil ikke slippe den traditionelle fordeling af lærer-elev forholdet, og læreren må derfor gøre sit arbejde som vidensformidler og sanktions giver, for at fællesskabets forhandlede meningsproduktion ikke bliver kompromitteret. Fællesskabsfølelsen kan blive udfordret, hvis eleverne skal lave gruppearbejde, og læreren dermed forsvinder, da dette svækker fællesskabets virksomhed og gør det sværere at gøre den mulig. Dette vil formentlig kræve at fællesskabet udvikler nye meningsforhandlinger for, hvordan de skal reagere på situationen og give gruppearbejdet mening for deres fælles praksis.

Elevernes definition af den gode elev må derfor forstås som en kombination af den styrende og sanktionsgivende traditionelle lærerrolle og en slags omsorgsfuld og engageret vejlederrolle.

Evalueringsamtalerne – de såkaldte progressions- og refleksionssamtaler giver en mulighed for at udvikle og definere lærer og elev forholdet.

Læringsmålene danner rammen for samtalen således, at de faglige målsætninger bliver udgangspunktet for elevens evaluering og bedømmelse. Det er på sin vis også tilfældet ved karakterbedømmelse, hvor læringsmålene også har til hensigt at danne grundlag for en faglig vurdering af eleven. En vurdering hvorved karakteren fungerer som et symbol på dette. Ved evalueringssamtalerne i den karakterfri klasse er der ikke et egentligt symbol, som repræsenterer elevens faglige niveau, og læreren er derfor nødsaget til at være mere ekspliciterende i dennes feedback og evaluering af og til eleven.

## Oplevelse af præstationspres i det karakterfri klasserum

Eleverne har defineret en fælles praksis for gensidigt engagement og forpligtigelse i forhold til de vurderingskriterier som fællesskabet definerer som mulige og vigtige, for at navigere indenfor skolens mange krav og betingelser, såsom at præstere godt fagligt og imponere læreren ved at række hånden op, være aktiv i timerne m.m.

I denne meningsforhandlingsproces har forsøget i kraft af dets ændringer i klasserummet haft betydelig indflydelse på elevernes praksis, samt muligheden for at gøre denne mulig.

Selvom man ikke kan argumentere for et mindre præstationsfokus, har det karakterfri klasserum alligevel en indflydelse på en positiv oplevelse af præstation, idet det opleves af eleverne som en meningsfuld del af deres fælles praksis. En meningsproduktion skabt i det karakterfri klasserum som en reaktion på dette. Det betyder blandt andet at eleverne som en reaktion på de ændrede didaktiske rammer for deres praksis, har fået en tydelig forståelse for hvilke krav og forventninger der stilles til dem og allervigtigst – hvordan de lever op til dem!

Det karakterfri klasserum tilbyder en øget gennemsigtighed og forståelse af kriterierne for den gode elev, hvilket skaber bedre vilkår for at gøre deres virksomhed mulig. I kraft af de tydelige læringsmål og de individuelle evalueringssamtaler med mulighed for afklaring og dialog med læreren, har forsøget dannet ramme for et klasserum, hvor eleverne finder mening og forståelse med undervisningspraksissen og lærerens vurderingskriterier.

Gennem formativ evalueringsspraksis formår eleverne, at gennemskue kriterierne for deltagelse, og hvad der skal til for at klare sig godt. Eleven oplever i høj grad en myndiggørelse af dem selv og deres eget præstationsniveau, hvilket øger accept af deres situation og en oplevelse af mindre pres.

## Konklusion

Det karakterfri klasserum opleves ikke så meget anderledes end det traditionelle klasserum i følelsen af at skulle præstere og bevidstheden om at blive vurderet, idet eleverne stadig er påvirket af de institutionelle krav og forventninger, som har betydning for elevernes praksis, men giver anledning til positive forandringer i elevernes oplevelse af præstationens formål og funktion hvilket kan mindske elevernes præstationspres, hvis det forvaltes af nogle kompetente lærere, der forstår at formidle klart, kan udvikle evalueringsspraksis for måling af ikke målbare kompetencer, samt i dialog med eleven kan vurdere elevens udviklingspotentialer samt opsætte konkrete målsætninger for udviklingen. Hvis den formative evalueringsspraksis

ikke implementeres og forankres hensigtsmæssigt vil forsøget i sig selv blive genstand for den komplekse og uforståelige praksis som blandt andet er grund til elevernes oplevelse af et stigende præstationspres.