



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Karakterer og udsathed

karaktererne bag tæppet

Andreasen, Karen Egedal; Kousholt, Kristine

Published in:
Cepra-Sriben

DOI (link to publication from Publisher):
[10.17896/UCN.cepra.n29.456](https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n29.456)

Creative Commons License
CC BY-NC-ND 4.0

Publication date:
2022

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Andreasen, K. E., & Kousholt, K. (2022). Karakterer og udsathed: karaktererne bag tæppet . *Cepra-Sriben*, 45, 6-15. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n29.456>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Karakterer og udsathed – karaktererne bag tæppet

I artiklen beskæftiger vi os med karakterer som teknologi i skolens evalueringspraksis – i relation til begrebet "udsathed". Vi diskuterer, hvordan karakterer bliver til, og hvilken rolle karakterer kan spille i forhold til tilblivelsen af en sådan udsathed. Karakterer præsenterer sig med objektivitet og neutralitet, men bag dette fortæppe udspiller der sig processer, som det er relevant at se nærmere på.

Nøgleord: karakterer, karaktergivning, udsathed, evalueringsformer

Introduktion

Den pædagogiske evaluering har mange former og udtryk i skolen, og elever møder mange typer af evalueringer gennem deres skoletid. Nogle har primært formative formål (de er fremadrettede, udviklings- og procesorienterede), og andre har primært summative (produktorienterede) formål. I denne artikel ser vi nærmere på karakterer (i dansk praksis typisk i form af et tal) som del af en evalueringspraksis, da denne, som vi ser det, har en særlig legitimitet og magtfuldhed knyttet til sig.

Vi undersøger karakterer i skolen i lyset af begrebet "udsathed". Vi forstår udsathed som noget, der "formes og forandres i mødet med samfundsmæssige og institutionelle rammer", som en række ungdomsforskere så fint formulerer det (Görllich et al., 2019, s. 20). Udsathed er altså noget, der dannes og skabes – man kunne også sige, at den "bliver til". Denne tilblivelse er kompleks og sammensat og skal ses på tværs af forskellige livsområder, men i denne artikel fokuserer vi på karakterers betydninger for udsathed.

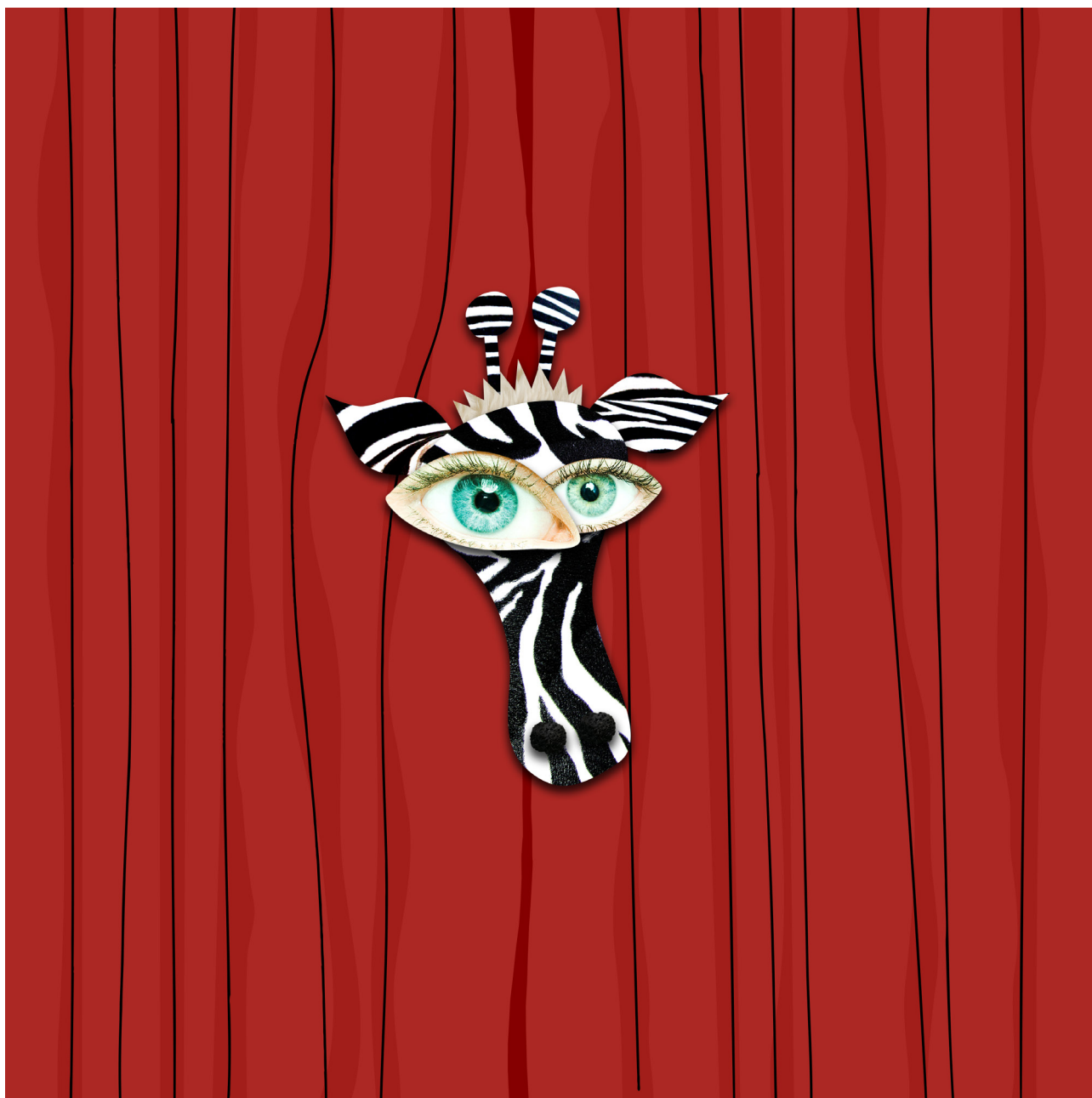
Vi forstår grundlæggende karakterer og udsathed som forbundne med skolens praksis i øvrigt. Det vil sige, at vi ikke udpeger en entydig årsags-

sammenhæng mellem karakterer og udsathed, men ser dem som komplekst forbundne størrelser. I artiklen fokuserer vi på spørgsmålet: Hvordan virker karakterer som evalueringsteknologi – sammen med produktionen og tilblivelsen af udsathed? Vi diskuterer og belyser dette spørgsmål, idet vi inddrager forskellige teoretiske ressourcer og empiriske eksempler. Artiklen er diskuterende og udpeger fokuspunkter til videre undersøgelse. Vi kommer nærmere ind på begrebet udsathed og dets betydninger længere fremme i artiklen, og vi indleder med at beskæftige os med karakterer som teknologi.

Karakterer som teknologi

Teknologi er et begreb, som rummer mere end blot teknik. Som La Cour, Waldorff og Højlund (2017) taler om, så udvikles teknologier med et formål og indebærer en forestilling om kausalitet. Teknologier er således også knyttet til den forståelse, at de skal løse bestemte problemstillinger og være et middel til at nå særlige mål. De er dog ikke entydige størrelser, men kan få forskellige betydninger i forskellige sammenhænge, og de får også ofte andre betydninger end de tiltænkte og de ekspliterede. De "holder mere, end de lover", som det udtrykkes (La Cour, Waldorff og Højlund, 2017). Med inspiration fra sådanne opmærksomhedspunkter søger vi at analysere karakterer som andet og mere end neutrale redskaber; de er også teknologier med ikkeintenderede betydninger.

Som evalueringsteknologi har karakterer en lang historie bag sig, og i den historiske udvikling vikler teknologi og skole sammen og ses som forbundne størrelser. Da den danske grundskole begyndte at tage mere formel form fra 1800-tallet, blev karakterer hurtigt en del af den pædagogiske praksis (se fx Coninck-Smith et al., 2013, s. 242).



Det skete med henblik på selektion af eleverne og i forbindelse med deres fortsatte skolegang (jf. fx Andreasen, 2009). Karakterer har været en integreret del af pædagogikken i skolen og på uddannelser siden dengang, og de spiller også i dag en væsentlig rolle i forbindelse med selektionen til uddannelse efter grundskolen.

I karakterbekendtgørelsen formuleres det, at karaktergivning skal "ske på grundlag af de faglige mål, der er opstillet for det pågældende fag eller flerfaglige forløb (absolut karaktergivning). (...) Der

må ikke tilstræbes nogen bestemt fordeling af karakterer (relativ karaktergivning)" (BUVM, 2007). Absolut karaktergivning, som nævnes her, blev (gen)indført i starten af det 21. århundrede. Det kan på den ene side ses som udtryk for et forsøg på kritisk at arbejde med de uligheder, som den relative karaktergivning er forbundet med, men det er på den anden side selv forbundet med dilemmaer, som vi vender tilbage til.

I perioder af skolens historie har elever mødt karakterer fra skolestarten (i en eller anden form).

F.eks. blev det i undervisningsvejledningen til skoleloven fra 1958, den såkaldte "Den Blå Betænkning" fra 1960, om brugen af meddelelsesbøger på 1. – 7. klassetrin, anbefalet "at man giver børnene bøgerne med hjem 2-3 gange om året" og "finder frem til visse standardiserede udtryk, der kan bruges til at karakterisere børnenes standpunkter" (Undervisningsministeriet, 1960, s. 289ff). Der var således tale om, hvad der betegnes som "standardiserede udtryk" frem til og med 7. klassetrin, hvilket kan sidestilles med karakterer. I dag er der stadig obligatorisk brug af karakterer fra 8. klassetrin, jf. folkeskoleloven (BUVM, 2021). Men til trods for, at de først anvendes fra det tidspunkt, må man sige, at karakterer er den af de pædagogiske evalueringer, som fylder mest i skolen – i form af standpunktskaraktererne, i form af hele prøve- og eksamenssystemet og de karakterer, som eleverne får med sig derfra, når de forlader skolen. Karakterer ser ud til at være en evalueringsteknologi med en særlig status, som trækker på "tallenes magt". Vores pointe er, at karakterer får en betydning, som rækker væsentligt ud over de konkrete karaktergivningssituationer. Dette vil vi pege på som en ikkeintenderet betydning, der er knyttet til karakterer.

Forskelsmarkeringer, selektion og udsathed

Som evalueringsteknologi bygger karakterer på en praksis, som også ses ved andre evalueringsteknologier, fx mange former for test: Eleverne kategoriseres ud fra et hierarkisk princip og ud fra vurderinger af "dygtighed", som står i forhold til de givne målformuleringer (Kousholt og Andreasen, 2015). Denne dygtighed omhandler beherskelse af netop den viden og også den form for adfærd, fx i form af aktiv deltagelse, der ses som den ønskede, den værdifulde og den rigtige i skole og samfund. Nogle elever vurderes så i – eller af – skolesystemet til i højere grad end andre at besidde en sådan dygtighed. Andre vurderes til at gøre det i mindre eller måske endda meget lav grad, og det afspejler sig i karaktererne. Karakterer markerer således forskelle mellem elever, og de henviser til denne dygtighed, som den tager sig ud i skolens perspektiv (som heller ikke er entydigt).

I disse processer er eleverne ikke stillet lige. Analyser, fx sociologen Pierre Bourdieus analyser, viser, at nogle børn og unge grundet deres sociale bag-

grund i højere grad end andre er i risiko for ikke at leve op til de værdier og krav, som en sådan dygtighed repræsenterer (fx Bourdieu og Passeron, 2000). Der er tale om processer og vilkår, som i dagens skole ses meget tydeligt, også i helt nye undersøgelser (Karlson og Landersø, 2021).

Karakterer kan på den ene side ses som et produkt af "udsathed" blandt eleverne (eller sagt på en anden måde: Elever genkendes som udsatte eller "uddannelsesfremmede"). Men paradoksalt nok kan karaktererne i sig selv samtidig (og i lighed med andre evalueringsteknologier, der baserer sig på lignende principper) gennem elevernes selektion og ikke mindst deres udvikling af selvforståelser bidrage til at producere en sådan udsathed og placere nogle elever i udsatte positioner.

Disse processer får betydning, uanset hvor på karakterskalaen man placeres. I forlængelse heraf behøver udsathed ikke kun at handle om de elever, der traditionelt modtager de laveste karakterer. Her kan begrebet "ny udsathed", som er formuleret af Görlich og Graversen (2021) hjælpe til en forståelse:

"Vi forstår dermed ny udsathed som et fænomen, der sætter sig igennem, når unge oplever et markant kulturelt præstations- og forventningspres i uddannelsessystemet såvel som i ungdomslivet generelt, samtidig med at velfærdsreformer, arbejdsmarkedsudvikling og medialisering skaber nogle skærpede vilkår for de unges oplevelser af at kunne mestre og magte ungdomslivet."

(Görlich og Graversen, 2021, s. 74).

Ny udsathed står i forbindelse med de forskellige former for pres, som unge i dag kan opleve i varierende grad – herunder fremtidspres, forventningspres, præstationspres og karakterpres (Görlich og Graversen, 2021, s. 75). Karakterer er altså en teknologi, der skal markere forskelle i

elevernes dygtighed, men som også selv bliver en forskelsmærke, som skaber bestemte kategorier og inddeler elevgrupper. Karakterer får forskellige betydninger, der kan opleves som et større eller mindre pres. Karakterer markerer på den måde ikke blot forskelle, men gør forskel.

For- og bagtæppe

Karakterer har den fremtræden, at de præsenterer sig – eller kan opfattes – som neutrale og objektive. Og ved at blive forbundet med forskellige samfundsmæssigt bestemte konsekvenser, som fx adgang til en uddannelse, forbindes de samtidig med en samfundsmæssig udøvelse af kontrol og magt. Kvale (1980) har betegnet karakterer som havende et "objektivitetsskin". Det vil sige, at den objektivitet, som karakterer synes at fremvise, netop blot er tilsyneladende. Tallene er ofte ikke så "rene", som de ser ud til.

Porter (2012) peger på, at tal (her karakterer) kan ses som "tynde" beskrivelser: En kompleks praksis skal beskrives gennem enkelte og nogle gange et enkelt tal, som bruges til at bedømme en person eller en institution. Han anvender udtrykket "funny numbers" til at fange den baggrundsscene, som tallene potentielt er fortæppe for. Tallene virker entydige, men der foregår ofte masser af fortolkning, forhandling, kamp med mere om tallene bag tæppet. Porter peger videre på, at der er en magtfuldhed i at gøre tallene kedelige for netop at opretholde et fortæppe til dette "talteater", som han kalder det. På scenen foregår den kedelige og rutinemæssige fremvisning af objektivitet, og bag tæppet er der forhandling. Og pointen er netop, at tal (her karakterer – og i lighed med dette også andre resultater fra mange typer af test) ikke er så objektive, som de giver udtryk for. Men mens man ofte beskæftiger sig med karakterer, blandt andet i form af statistik, rettes blikket ikke så ofte mod fx spørgsmålet om, hvordan karaktererne i grunden bliver til, og – ret vigtigt – hvilken rolle de i sig selv spiller i tilblivelsen af udsathed i den nævnte samfundsmæssige forståelse heraf.

Ved at beskæftige os med disse spørgsmål, løfter vi en flig af fortæppet og forsøger at kigge ind bag det, bag om karakterers magtfuldhed og de processer, som udspiller sig.

Begrebet udsathed og at være i en udsat position

Som nævnt forstår vi udsathed som noget, der "formes og forandres i mødet med samfundsmæssige og institutionelle rammer" (Görlich et al., 2019, s. 20). Udsathed skal dermed grundlæggende forstås som noget kulturelt og samfundsmæssigt, som noget kontekstuel (fx Lavaud, 2018; Larsen, 2009). At være udsat er noget, som man i en specifik sammenhæng positioneres eller kategoriseres som, og det sker netop i kraft af de særlige sociale strukturer, som gør sig gældende. Det forudsætter en eller anden form for gode eller ressourcer, da det at være udsat kan sidestilles med at lide afsavn eller være dårligt stillet – eller, som i en nyere forståelse, at være udsat for en række forventninger. Det kan fx ske i uddannelsessystemet, der kan udgøre et særligt pres, og som spiller en rolle for den enkelte.

En klassisk tilgang til dette findes i den forståelse af udsathed, der også implicerer, at der findes "akademiske koder", som er værdsat i skolesystemet (jf. Bernstein, 2004), om end der ikke er tale om eksplicite læringsmål, men om måder at kommunikere på. Disse koder har nogle elever nemmere adgang til end andre (Bourdieu og Passeron, 2000; Bernstein, 2004). Vi finder dette perspektiv relevant som del af et perspektiv på udsathed, hvilket er noget, som bliver til i konkrete praksisser, hvor såvel reproduktion som overskridelse kan finde sted. Dette siges, så udsathed ikke primært bliver "placeret" udenfor skolen og begrundes med familiemæssige sammenhænge og barnets tidlige udvikling. Sådanne forståelser kan producere magtesløshed – forstået som noget, der ikke umiddelbart står til at ændre (Højholt, 2016).

For at undgå at gøre udsathed til noget abstrakt, vil vi begribe det ud fra Højholts (2016) begreb om "siteret ulighed". Med dette vendes opmærksomheden mod de konkrete betingelser og det situerede samspil, som udspiller sig konkrete steder. I stedet for at rette blikket mod "social arv" eller individuelle problemer, rettes blikket mod betingelser i praksis (Højholt, 2016, s. 149). Samme vending – fra individuelle problemer til praksisbetingelser – argumenterer filosofen Uffe Juul Jensen for:

”Udsathed” bør ikke få karakter af en diagnose, der tilskriver en indre svaghed, en langsomhed, mangel på tilpasningsevne eller forandringsparathed, en klods om benet på samfundet. Vi kan tænke om og forholde os til de udsatte netop som individer og grupper, som vi – med den måde, vi har indrettet os på – har sat udenfor. Med dette perspektivskifte rettes blikket ikke først og fremmest mod de pågældende med henblik på at opspore deres manglende evner eller styrke. Den rettes mod os andre, mod den måde, vi indretter samfundet og dets institutioner på.”

(Jensen, 2009, s. 158).

Hermed peges der også på måder, som vi har indrettet skole og karakterpraksis på. Vi ser det sådan, at udsathed bliver til i praksis og er dybt forbundet med praksisbetingelser og udvikling af ”social selvforståelse” (Holzkamp, 2013). Det er en begrebsramme, hvormed selvforståelse også udvikles sammen med andre og ikke er lukket på forhånd. Eleverne er ikke stillet lige i den sociale praksis. De står forskelligt heri og har fx forskellige adgange til fællesskabets ressourcer. Jensen (2009, s. 157) peger på, at udsathed er et sammensat begreb, som kan dække over ”nød” og ”eksklusion”, det vil sige at være sat udenfor. Han argumenterer for, at begrebet indebærer en etisk opgave med analyse og vurderinger af magtforhold og mulig undertrykkelse.

Ud fra Højholt (2016) kan vi forstå processer vedrørende udsathed som knyttet til de deltagelsesmuligheder, som fremstår i den konkrete praksis. Udsathed er dermed noget, som konstant bliver til og er i spil. Samtidig er udsathed noget, som kan genkendes hos andre; det er knyttet til deres livshistorie, som er forbundet med institutionelle praksisser.

Begrebet udsathed er således socialt betinget, sammensat og forbundet med magt, hvilket også kommer til udtryk i kulturere og samfunds praksisser i forhold til at kategorisere individer (fx som dygtige eller mindre dygtige) og i forhold til de måder, hvorpå disse praksisser og kategoriseringer afspejler sig i og forbinder sig med de samfundsmæssige strukturer. Karakterer skaber, gennem et enkelt tal, stærke kategorier, som indgår i

processer, hvor individer forstår sig selv i forhold til sådanne kategoriseringer (jf. fx Foucault, 2002). Som en del af den ”nye udsathed” (Görllich og Graversen, 2021) kan vi se, hvordan karakterer og karakterpres skaber kategorier for alle elever, hvor fx også kategorien 12-talspiger fungerer som problematiseret kategori, hvor tallet med stor symbolsk kraft knytter sig til og betegner en særlig elevidentitet.

Karakterer, ”udsatte” som kategori og den sociale baggrund

Der er gennem tiden lavet mange analyser af karakterer set i lyset af elevernes sociale baggrund, og de viser alle samspillet mellem netop de sammensatte aspekter, som også skal ses i sammenhæng med praksis bredere set. Set som statistiske variable varierer karaktererne med forældrenes uddannelse: Jo mindre uddannelse forældrene har, jo højere risiko er der for lavere karakterer for deres børn (fx Petersen og Kaspersen, 2018).

Petersen og Kaspersen (2018) konkluderer på baggrund af deres analyse af karakterer fra 2017, at der generelt formuleret er ”et karakterpoint til forskel for hver socialklasse” (Petersen og Kaspersen, 2018). Dette betyder samtidig, at risikoen for at opnå lave karakterer, alt andet lige, er større for elever, som kommer fra det, som vi samfundsmæssigt betegner som familier med lav socioøkonomisk baggrund. Det vil sige fra hjem, hvor forældrene fx ikke har megen uddannelse, eller hvor de står udenfor arbejdsmarkedet (Petersen og Kaspersen, 2018). Det kan nævnes, at analysen desuden viser, at samme tendens afspejler sig i scorerne ved de nationale test, som er en anden, summativ evalueringsform.

Der er altså en relativt stor andel af elever, som tildeles karakterer i den lavere ende af skalaen (cirka 10 procent), og i samme proces bliver disse elever, som tidligere belyst, placeret i en kategori som ”udsatte” i en traditionel socioøkonomisk forstand. Netop tildelingen af de lavere karakterer er det, som afstedkommer denne kategorisering, da den får følger i forhold til adgang til uddannelse. Men hvordan bliver karaktererne i det hele taget til? Hvad udspiller der sig bag tæppet?

Karakterne bag tæppet – tilblivelse af udsathed

I dette afsnit søger vi nu at belyse, hvordan karakterer som teknologi i sig selv indeholder måder at kategorisere mennesker på, som kan bidrage til at skabe udsathed. Vi løfter en flig af tæppet, ser bag om det og retter blikket mod processerne, hvori karakterne bliver til.

Normalfordelingen bag tæppet

Som vi allerede har været inde på, er karakterer en teknologi, som bliver til i elevens møde med skolen, de krav, den kultur og de bedømmelsesformer, som udspiller sig der. Karakterbekendtgørelsen definerer følgende karakterer som "det", der vurderes som den fremragende (12), fortrinlige (10), gode (7), jævne (4), tilstrækkelige (02), utilstrækkelige (00) eller ringe (-3) præstation (karakterbekendtgørelsen, BUVM, 2007). Begrebet "præstation" relaterer her til "fagets, fag- eller uddannelseselementets mål", det vil sige til den absolutte bedømmelse.

I karakterbekendtgørelsens § 9 står der om begrebet "præstationer":

Bedømmelse af præstationer skal ske på grundlag af de faglige mål, der er opstillet for det pågældende fag, fag- eller uddannelseselement (absolut karaktergivning). Der må ikke tilstræbes nogen bestemt fordeling af karaktererne (relativ karaktergivning) (BUVM, 2007).

Men selv om "der ikke må tilstræbes nogen bestemt fordeling af karakterne", så ses det i fx analyser, som man i regi af Undervisningsministeriet har sat i værk, at karakterers fordeling i populationer holdes op imod det, man betegner som "normalfordelingen". Det er en fordeling, som ligger langt fra normalfordelingen, og den betragtes således som noget, der kan problematiseres. Det fremgår af formuleringer som:

"Ved de mundtlige afgangsprøver i grundskolen er der givet en højere andel 12-taller end andelen på 10 pct., som normalfordelingen tilsiger."

(BUVM og SUK, 2020, s. 1).

Og i en analyse udarbejdet til Undervisningsministeriet i 2017 er der en gennemgående brug af begrebet – følgende er et eksempel:

"Karaktergivningen på grundskoleområdet følger den forventede fordeling på et aggregat niveau over tid. Gennemsnitskarakteren har været stigende over tid, men det afspejler, at den realiserede andel af 12-taller i begyndelsen af perioden var lavere end den forventede andel. På et overordnet plan overholder karaktergivningen på grundskoleområdet dermed forventningerne, og i det seneste år (2016) ser den ud til at være fordelt pænt i forhold til den forventede normalfordeling." (EVA, 2017, s. 6).

Ved selve bedømmelsen må bedømmeren/bedømmerne altså ikke lade overvejelser over bestemte fordelinger af karakterer få indflydelse, da bedømmelse skal finde sted efter absolutte kriterier (det siger bekendtgørelsen). Men normalfordelingen gør sig gældende bag tæppet, når man i Undervisningsministeriet analyserer fordelingen. Vi forstår dette som en måde, hvorpå målingens pålidelighed vurderes, og samtidig skaber normalfordelingen særlige forventninger om en normal fordeling. Men hvad er egentlig "normalfordelingen", og hvad betyder dette?

Normalfordeling – konstruktionen af "det normale"

Karakterer afspejler og producerer bestemte forståelser af "dygtighed", som angives i forhold til antagelser om gennemsnit og forskellige placeringer omkring dette: over eller under. Begrebet normalfordeling er et statistikbegreb, der henviser til den fordeling, som ofte ses ved måling af fænomener inden for naturvidenskaben, med få af visse typer observationer i yderområderne og mange i midterområdet. Normalfordelingens karakteristika kan fx være baseret på undersøgelser af kvantiteter inden for matematikken – fx udfaldet af møntkast, som herefter er blevet udformet til en teori om "ideelle" målingers udfald (Hacking, 1990, s. 106-107).

Den belgiske statistiker Lambert Adolphe Jacques Quételet (1796-1874) ville med statistik vise, at verden er væsentlig mere forudsigelig, end vi regner med, når vi viser verden gennem tal.

Hans begreb om "gennemsnitsmennesket" har fået stor betydning (og er tilsvarende blevet kritiseret) som en måde, hvorpå vi som mennesker og populationer bliver inviteret til at betragte os selv og andre. Gennemsnitsmennesket er en talmæssig konstruktion, som ikke i sig selv er en kvantitet, men er blevet transformeret til en sådan (Hacking, 1990, s. 107). En konstruktion, der giver nye muligheder for information og kontrol (Hacking, 1990, s. 107-108).

Normalfordelingens karakteristika er historisk set blevet overført til sociale fænomener, som kunne være forskellige, mere eller mindre abstrakte egenskaber ved en population (Hacking 1990, s. 106-109). Der sker altså en transformation; fra man måler egentlige kvantiteter, til man har en bestemt tilgang til regelmæssigheder – og man skaber særlige forventninger og love om sociale forhold, hvorved der også antages bestemte sandheder og årsagsforhold. Dette virker tilbage på virkeligheden på måder, hvormed vi begynder at forvente norm og afvigelse og gennemsnit (Fendler og Muzaffar, 2008).

Teknologien "holder mere, end den lover" (La Cour, Waldorff og Højlund, 2017). En normalfordeling af karakterer kan på den baggrund også betragtes som en social konstruktion, som gør, at vi forventer at finde en "normal" fordeling. Karaktergivning som teknologi er altså i sig selv konstrueret sådan, at den konstruerer kategorier af elever, der er placeret som henholdsvis lavest og højest præsterende. Denne teknologi medskaber forventninger og sociale selvforståelser og er således med til at tilbyde bestemte måder at forstå sig selv på. Udsathed kan som sagt ikke entydigt årsagsbestemmes, men kan også ses som forbundet med sådanne forventninger og kategorier.

Bedømmelse, objektivitet og subjektivitet

I visse fag tager bedømmelse udgangspunkt i præstationer, der giver mulighed for – ved hjælp af på forhånd udformede retteark – at vurdere, om et svar fx er rigtigt eller forkert, og hvor mange rigtige henholdsvis forkerte svar, der er afgivet (fx i forbindelse med retstavning, afprøvning af visse former for faktaviden og lignende). Her kan tildeling af karakterer helt enkelt foretages på baggrund af antal korrekte svar. Et antal korrekte svar kan fx

resultere i en bestemt karakter, sådan som det ses i de såkaldte "omsætningstabeller".

I en sådan sammenhæng kunne karakterernes objektivitetsskin umiddelbart forekomme ikke blot at være et skin, da rummet for forhandlinger af de konkrete karakterer er relativt lille. Men selv om forhandlingsrummet er indskrænket, er disse prøver heller ikke værdifri og fri af kontekst. De skal også ses i sammenhæng med bestemte forståelser af, hvad dygtighed vil sige, og hvordan det skal afprøves, ligesom en sådan prøve altid på forskellige måder indvirker på dem, der skal tage en sådan.

Men også her må vi vende tilbage til udtrykket "normalfordeling", for fordelingen af de afgivne karakterer skal helst, generelt, ikke resultere i for mange (eller for få) i yderområderne (BUVM og SUK, 2020). Karaktergivning som teknologi er altså i sig selv konstrueret sådan, at den konstruerer kategorier af elever, hvor nogle er placeret som henholdsvis højest og lavest præsterende.

Karaktergivning involverer i mange andre sammenhænge bedømmes subjektive vurderinger. Dette gælder fx i tilfælde, hvor der skal fastlægges standpunktskarakterer, hvilket er et godt eksempel, men det gælder også ved en lang række andre prøveformer, herunder en del prøver med en mundtlig del, og mange prøver, som rummer en form for skriftlig rapport eller prosatekst. I de sammenhænge kan karakterafgivning blive noget mere kompleks, da der indgår forskellige forhandlings- og fortolkningsprocesser, som imidlertid ikke er arbitrære, men knytter sig til fagets målformulering.

Tallet ser ud af noget entydigt og afgjort, men karakterer er ofte givet på baggrund af fortolkninger og forhandlinger. Eksempelvis viser Miller (2004, s. 160-161), hvordan karakterer nogle gange gives som opdragelse, fx ved for sene afleveringer, og at lærere forhandler med sig selv og andre, om den enkelte elev skal have den ene eller den anden karakter. Ofte er lærere vidende om karakterers magtfuldhed, og der kan derfor også være svære og grundige overvejelser forbundet med afgivelsen af disse. Nedenstående beskrivelse fra et interview med en lærer i folkeskolens ældste klasser kan illustrere dette (Andreasen, 2009):

”Altså, jeg vurderer dem ud fra, at man deltager aktivt i det, der foregår, og det kan jo falde svært for nogle, fordi der findes jo, der er mennesketyper, der bare er mere stille end andre. Og for dem er det jo døduretfærdigt, at det er det, det kommer an på. Men altså, aktiv deltagelse, og så skal der jo også være hold i det, de siger. Det er jo ikke bare om at snakke. Men ja, aktiv deltagelse, og så noget tyngde i det, som man kommer med.”

(Lærer i folkeskolen, marts 2005).

(Andreasen, 2009, s. 65)

Vi ser her en lærer reflektere over det dilemma, hun står i, hvor hun på den ene side har forståelse for, at nogle mennesker deltager på mere stille måder end andre. Her vil vi indskyde, at forskellige former for deltagelse også altid må ses som noget, der er forbundet med de betingelser for deltagelse, som opstilles for den enkelte. På den anden side har denne lærer til opgave at belønne ”den aktive deltagelse” som en særlig værdsat deltagelsesform i skolen. Læreren giver, ligesom eleverne, udtryk for, at hun befinder sig i en modsætningsfuld praksis. Mens karakterer er udtrykt i et enkelt tal, søger lærere ofte en mere sammensat forståelse af eleverne.

Karakterer kan få betydning i form af såvel anerkendelse som underkendelse af elevernes deltagelsesform, og de kan således også virke som attråværdige størrelser, som på den måde kan tænkes at bidrage til overskridelse af udsathed for den enkelte. Denne forståelse rummer også en dobbelthed, idet en efterstræbelse af anerkendelse i form af karakterer også kan virke modsat og opleves som underkendelse, hvis ikke efterstræbelsen er succesfuld.

Det er tidligere blevet påpeget, at sådanne processer, hvor lærernes subjektive forventninger og genkendelser af ”social kapital” indgår i blandt andet karaktergivning, reproducerer den sociale arv (fx Bourdieu og Passeron, 2000). Vi finder sådanne studier relevante og vigtige, men vil påpege, at lærere også befinder sig i modsætningsfulde praksisser, ligesom karakterers betydninger heller ikke er entydige. Vores pointe er, at vi bør være opmærksomme, når komplekse forhandlinger og modsætninger fremtræder som objektive,

neutrale målinger. Vi forventer med karaktergivning og andre lignende bedømmelsesmetoder at finde de dygtige og de mindre dygtige elever – som allerede naturgivne størrelser derude. Men vi glemmer måske, at vores kategorier også er med til at skabe den virkelighed, som skal måles.

Når karakterer bliver til selvforståelser

Karakterer spiller en rolle i forhold til elevers måder at tænke om sig selv og deres ressourcer og muligheder. Dette ses også, længe inden karakterer reelt er obligatoriske i skolen. Karakterne er så integreret en del af hele skolens pædagogiske praksis, at der, selv om elever først får karakterer fra 8. klasse, tidligt i skoleforløbet er en bevidsthed hos eleverne om at være – eller blive – udsat for bedømmelse, og de danner forestillinger om, hvad dette indebærer. Det kommer således til udtryk blandt elever i en 4. klasse:

Asgar: *Så vil de synes ... så er det ligesom, en lærer ikke kan lide én. Og så kan det være, man ikke sådan får en særlig god karakter eller sådan noget. Ligesom hvis de ikke kan lide én.*

Rosa: *Det har jo ikke noget med det at gøre. De må ikke give en lav karakter, hvis de ikke kan lide én.*

Asgar: *Jo, de kan også godt, hvis de kan lide én, så kan de også godt give en høj karakter.*

Rosa: *Det kommer da an på det, man laver.*

Asgar: *Man kan også, hvis man ikke kan lide én.*

Rosa (til interviewer): *Må man godt give lave karakterer, hvis man ikke kan lide børn?*

Asgar: *Nej, man må ikke, men man kan jo godt.*

(Uddrag fra gruppeinterview på Birkeskolen, 4. klasse, (Kousholt 2009, s. 190)).

Børnene diskuterer, at der kan være risici forbundet med den relation, som man har til læreren. Diskussionen handler om, hvorvidt lærere kan finde på at bruge karaktermagten til at straffe elever.

I forlængelse heraf sætter Asgar spørgsmålstegn ved karakterers retfærdighed (hvilket Kvale også har undersøgt (Kvale, 1980)). Rosa udtrykker tillid til, at karakterer gives for elevers faglige præstationer, og at lærere ikke må give karakterer, alt efter om de kan lide det enkelte barn eller ej. Hun bliver dog i tvivl og spørger interviewereren. Asgar svarer, at der alligevel kan være en anden praksis, som gør sig gældende. Det er ikke vores opgave at afgøre dette, men at pege på, at karakterer er magtfulde størrelser i skolens praksis, allerede inden egentlige karakterer bliver uddelt.

I forlængelse heraf peger Anette Rasmussen (2011) på, at resultater af test og prøver kan være med til at fastlåse elevers selvforståelser – som henholdsvis dygtige eller ikke dygtige. Rasmussen (2011) viser, at hvis en elev gennem længere tid har modtaget gode karakterer, forstår eleven i højere grad dårlige resultater ved afgangsprøven som et udslag af uheld. Hvis på den anden side en elev gennem længere tid har modtaget dårlige karakterer, forstår eleven i højere grad gode resultater som held – altså som tilfældigheder (Rasmussen, 2011, s. 201).

Dette peger henimod, at karakterer indgår i en sammensat praksis, hvor også elevens forståelse af sig selv som henholdsvis dygtig eller ikke dygtig udvikles, og den kan være svær at ændre på, selv om karaktererne i denne logik jo skulle være tegn på noget andet – på udfordringer af den selvforståelse, som eleven selv indgår i. Forståelser af dygtighed kan cementere sig som del af en fortløbende karakterpraksis. Dette hænger snævert sammen med tilblivelsen af udsathed, som altså kan ses som både at være "sat udenfor" og at være en del af – medkonstituerende – en karakterpraksis.

Konklusion – karakterer og udsathed

Som vi har diskuteret, indgår karakterer i en sammensat og modsætningsfuld praksis, hvor karakterer også er forbundet med processer af udsathed. Det er de på flere måder. For det første gennem deres selektive formål og anvendelse, hvor den tilstræbte normalfordeling fordrer og på forhånd definerer, at der skal være en gruppe elever, som opnår henholdsvis lave og høje karakterer, og hvis omfang der i nogen grad er taget

stilling til. Herved skaber karakterpraksis i sig selv en gruppe, som man ved kan få problemer i det videre uddannelsesforløb. For det andet kan karakterer påvirke elevers forståelse af sig selv og deres egne potentialer. Oplevelsen af præstationspres kan forstærke sådanne processer og altså yderligere bidrage til de processer af udsathed, som nogle elever indgår i.

Som så mange gange før i tidens løb diskuterer man for øjeblikket brug af karakterer i skolen med stærke argumenter både for og imod (se eksempelvis Eriksen 2020 og Thorgaard 2020). Diskussion med argumenter for og imod afspejler også mange af de paradokser og problemstillinger, der knytter sig til karakterer – men som i nogen grad først og fremmest tager udgangspunkt i karakterer – uden at se bag om tæppet. De senere år har man desuden også problematiseret karakterers rolle i forhold til elevers trivsel i skolen, som har været dalende. Det øgede krav om "performance", som nogle oplever, kan forventes at ville spille en større rolle i forhold til de beskrevne processer – og bidrage til øget polarisering og det, som betegnes som en "ny udsathed" (jf. f.eks. Petersen, 2017; Görlich og Graversen, 2021).

Ser man om bag tæppet udspiller der sig således processer, hvor man kan sige, at karaktergivning som teknologi bidrager til at producere udsathed, ligesom den kategorisering, som karaktererne er forbundet med, indgår i elevernes udvikling af social selvforståelse. Den er desuden knyttet til såvel læreres som forældres håndtering af karakterpraksisser, hvilket kan få forskellige betydninger for eleverne.

Karakterer er under lup for tiden, og det ser ud til, at der er et stort og aktuelt behov for at forholde sig reflekterende og kritisk til karaktergivning som praksis i skolen. Når teknologier etablerer sig som sandheder og selvfølgeligheder, anser vi en løbende kritisk diskussion for at være vigtig. Denne diskussion lander ikke nødvendigvis et bestemt sted i forhold til at afgøre karakterers henholdsvis positive og negative virkninger. Men den bør nysgerrigt undersøge betydningerne af karakterer og de konkrete processer vedrørende udsathed, som udspiller sig bag tæppet.

Litteratur

- Andreasen, K.E. (2009). *Karakterer, kultur og tolkninger*. Aalborg: Aalborg Universitet, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.
- Bernstein, B. (2004). *Social class and pedagogic practice*. I Ball, S.J. (red.). *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London: Routledge Falmer.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2021). *Folkeskolen*. LBK nr. 1887 af 01/10/2021. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2007). *Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) & SUK (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet) (2020). *Notat 6: Kortlægning af karaktergivningens fordelt på prøveformer fra evalueringen af 7-trins-skalaen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet, Styrelsen for Forskning og Uddannelse.
- Coninck-Smith, N. D. (red.), Nørr, E., Sonne, P., & Larsen, C. (2013). *Da skolen tog form: Dansk skolehistorie 1780-1850*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Eriksen, M. (2020). *Dansk Erhverv: Karaktersystemet er intet columbusæg*. *Altinget*, 24. august 2020.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2017). *Kortlægning og analyse af karaktergivingen - baggrundsrapport til evaluering af 7-trins-skalaen 2007-2016*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fendler, L. & Muzaffar, I. (2008). *The history of the bell curve: Sorting and the idea of the normal*. *Educational Theory*, 58(1), 63-82.
- Görllich, A. & Graversen, L. (2021). *At stå i sårbarheden - om relationelle konteksters betydning for trivsel*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 74-83.
- Görllich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (red.) (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet. 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzkamp, K. (2013). *Psychology social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life*. I Schraube, E. & Osterkamp, U. (red.). *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (2016). *Situated inequality and the conflictuality of children's conduct of life*. I Schraube, E. & Højholt, C. (red.). *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London: Routledge.
- Jensen, U.H. (2009). *De udsatte og etikken*. I Brandt, P., Henriksen, B.L., Jensen, K.B. & Rasmussen, N.C. (red.). *Udsat for forståelse - en antologi om socialt udsatte*. København: Rådet for Socialt Udsatte.
- Karlson, K.B. & Landersø, R. (2021). *The Making and Unmaking of Opportunity: Educational Mobility in 20th Century-Denmark*. Study paper 158. København: The ROCKWOOL Foundation Research Unit.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.d.-afhandling. Emdrup: Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Kousholt, K. & Andreasen, K. (2015). *De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole: betydninger i klassens sociale fællesskab*. I Andreasen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (red.). *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1981). *De modsigelsesfyldte karakterer. Varedeklaration og varekarakter*. Aarhus: Aarhus Universitet, Psykologisk Institut.
- Kvale, S. (1980). *Spillet om karakterer i gymnasiet*. København: Munksgaard.
- La Cour, A., Waldorff, S.B. & Højlund, H. (red.) (2017). *Når teknologier holder mere, end de lover*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Larsen, J.E. (2009). *Forståelser af begrebet social udsathed*. I Brandt, P., Henriksen, B.L., Jensen, K.B. & Rasmussen, N.C. (red.). *Udsat for forståelse - en antologi om socialt udsatte*. København: Rådet for Socialt Udsatte.
- Lavaud, M.A. (2018). *Et mylder af historier*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Miller, T. (2004). *Karaktergivning i praksis - 13-skalaen og gymnasiet*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Petersen, A. (2019). *Alle er potentielt udsatte*. I Görllich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (red.). *Ny udsathed i ungdomslivet. 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, S.T. & Kaspersen, S. (2018). *Den sociale arv afspejler sig tydeligt i børns karakterer*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Porter, T.M. (2012). *Funny numbers*. *Culture Unbound*, 4(4), 585-598.
- Rasmussen, A. (2011). *Talent og skole i sociologisk perspektiv*. Aarhus: Systime.
- Thorgaard, C. (2020). *En ny skala løser ikke alle karaktersystemets udfordringer*. *Debat*. EVA Danmarks Evalueringsinstitut, 29/09 2020.
- Undervisningsministeriet (1960). *Undervisningsvejledning for folkeskolen: betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg*. *Betænkning, nr 253*. Undervisningsministeriet. Statens Trykningskontor.