

Børn i særklasse – lærerbedømmelser og test i det 20. århundrede

Af Christian Ydesen

Lige siden sin etablering har folkeskolen gjort brug af forskellige værktøjer til at identificere elever, der på den ene eller anden måde vanskeligt lod sig inkorporere i folkeskolens hverdag. For at begribe disse praksisser er det relevant at belyse den eller de normalitetsopfattelser, som har været forankret i skolen. Denne artikel analyserer, hvilke normalitetsopfattelser der lå indgraveret i henholdsvis lærerbedømmelser og testpraksisser, som de kommer til udtryk i tre udvalgte cases, der hver især er eksempler på at skolebørn blev sorteret med konsekvenser for deres videre livsmuligheder. Den første case er den skolepsykologiske praksis på Frederiksberg i 1930'erne. Casen baserer sig i hovedsagen på værneskolejournalerne ved Frederiksberg Stadsarkiv. Den næste case er test- og evalueringsprogrammet på Emdrupborg Forsøgsskole i 1950'erne. Denne case er kildemæssigt funderet i børnejournalerne i Emdrupborg Skoles arkiv, som forefindes i Københavns Stadsarkiv. Den sidste case er udvælgelsen af grønlandske børn i forbindelse med det såkaldte præparandprogram i 1960'erne. Kildemæssigt lader denne case sig belyse via børnejournaler og korrespondance, som findes i Rigsarkivet og ved Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke i Nuuk. Endvidere ser artiklen på samspillet (eller mangel på samme) mellem lærerbedømmelser og test for på den måde at kunne sige noget om de i de tre cases herskende normalitetsopfattelser. Artiklen påviser bl.a., at der er en betydelig sammenhæng mellem fremherskende samfundsværdier og de i bedømmelsesværktøjerne fremherskende værdisæt, ikke mindst i forhold til køn, klasse, etnicitet og geografi.

Indledning – folkeskolens normalitetsmarkører

Lige siden sin etablering har folkeskolen gjort brug af forskellige værktøjer til at identificere elever, der på den ene eller anden måde vanskeligt lod sig inkorporere i folkeskolens hverdag. Man kan med andre ord sige, at der til alle tider har været et misforhold mellem skolens strukturer og den sociale, kulturelle eller økonomiske baggrund, som visse elever bragte med sig ind i skolen.¹ En væsentlig bagvedliggende komponent i disse strukturer er den til enhver tid herskende normalitetsopfattelse forstået som et værdisæt med udsagnskraft i forhold til,

¹ Deschenes, Cuban & Tyack 2001, s. 527.

hvad der er normalt og eftertragtellesværdigt, og hvad der er afvigende og helst bør undgås. Folkeskolens værdisæt har selvsagt store konsekvenser for receptionen af forventningerne til og etableringen af rammerne for forskellige børn, og dermed får værdisættet store konsekvenser for børnenes identitetsdannelse og livsmuligheder.²

Siden folkeskolens etablering med anordningerne af 1814 har lærerbedømmelser og overhøringer været de centrale værktøjer til at afgøre, hvilke elever der afveg fra skolens normalitetsopfattelse; forstået som faglige krav og forestillinger om, hvad der var rigtigt og forkert. Men i det 20. århundrede blev overhøringerne udfaset til fordel for forskellige former for test, der hævdede at kunne identificere afvigende børn på et videnskabeligt grundlag.

Sameksistensen af lærerbedømmelser og test, med hver sine markører for at identificere og kortlægge normalitet i forhold til det foreliggende elevmateriale, har ofte givet anledning til betydelige spændinger imellem de stemmer – det være sig lærere, psykologer, skoleledere eller politikere – som søgte definitions-magt i forhold til afvigere i folkeskolen.

I denne artikel vil jeg på den baggrund analysere, hvilke normalitetsopfattelser der lå indgraveret i henholdsvis lærerbedømmelser og testpraksisser, som de kommer til udtryk i tre udvalgte cases, der hver især er eksempler på, at skolebørn blev sorteret med konsekvenser for deres videre livsmuligheder. Videre vil jeg se på samspillet (eller mangel på samme) mellem lærerbedømmelser og test for på den måde at kunne sige noget om de i de tre cases herskende normalitetsopfattelser.

Første case stammer fra skolevæsenet på Frederiksberg, som i 1930'erne fungerede som laboratorium og katalysator for udviklingen af dansk skolepsykologi i almindelighed og intelligenstagning i særdeleshed. Standardiserede intelligenstagning, som den danske udgave af Binet-Simon-intelligenstagningen fra 1930, var således en betydelig komponent i dokumentationen af børn overført fra de normale folkeskoleklasser til den såkaldte værneskole. Værneskolen var en skoleform, der lagde stor vægt på en praktisk tilgang til undervisningen. I værneklasserne befandt sig børn, som skolevæsenet ikke fandt egnede til normalklasserne, men som samtidig havde flere evner, end hvad der kunne retfærdiggøre en overførsel til åndssvageforsorgen. Intelligenstagning blev bragt i anvendelse på initiativ af lærerne, der via deres bedømmelser af skolebørnene kunne indstille et barn til skolepsykologisk undersøgelse. Samtidig var lærernes bedømmelser også en komponent i overførselsproceduren fra normalskolen til værneskolen. Casen er relevant, fordi Frederiksberg med ansættelsen af Danmarks første skolepsykolog, Henning Meyer (1885-1967), var arnested for etableringen af skolepsykologi i Danmark og dermed det første sted, hvor en systematisk anvendelse af intelligenstagning blev introduceret. Samtidig er casen kildemæssigt enestående, idet der på Frederiksberg Stadsarkiv findes børnejournaler fra værneskolen for årgange-

² Bourdieu & Passeron 1990.

ne 1920, 1929 og 1930. Dette skal ses i lyset af bekendtgørelse nr. 201 af 29. april 1981, der fastsatte total kassation af skolepsykologiske rapporter i Danmark. Der var tale om en såkaldt "etisk kassation", dvs. kassation, der fandt sted for at bortskaffe eventuelle følsomme oplysninger af hensyn til den personkreds, oplysningerne vedrørte.

Næste case er Emdrupborg Forsøgsskole, der blev etableret i 1948 under ledelse af skolepsykolog Anne Marie Nørvig (1893-1959), og som søsatte den hidtil mest omfattende evaluerings- og testpraksis i det danske uddannelsessystem. Forsøgsskolen arbejdede således på et positivistisk og naturvidenskabeligt inspireret grundlag, og børnenes evner var genstand for objektive måleresultater. Skolens psykologer forsøgte med andre ord at "(...) finde frem til lovmæssigheder, som kan være af værdi for undervisningens tilrettelæggelse og arbejdet i klasserne, samt for videre undersøgelser indenfor området."³ Såvel forskellige testtyper som indgående lærerbedømmelser af det enkelte skolebarn og dets baggrund indgik i skolens evalueringspraksis. Casen er relevant, fordi Emdrupborg Forsøgsskole var et pædagogisk fyrtårn i det danske skolelandskab, og samtidig var skolen inspirationskilde langt ud over Danmarks grænser.⁴ Endvidere er der tale om en kontinuitet i forhold til Frederiksbergcasen, idet forsøgsskolens tre ansatte skolepsykologer havde studeret under Henning Meyer, der på dette tidspunkt var dansk skolepsykologis grand old man. Kildemæssigt er casen funderet i skolens arkiv, som er tilgængeligt på Københavns Stadsarkiv. Her findes bl.a. meget omfattende optegnelser over de anvendte test samt righoldige og systematiserede lærerbedømmelser af skolens elever.

Den tredje og sidste case stammer fra det grønlandske skolesystem, hvor det såkaldte præparandarrangement var aktivt i perioden 1961-76. Præparandarrangementet gik ud på at identificere de bedst egnede grønlandske børn til at tage en dansk realeksamen, og dette indebar bl.a. et års skoleophold i Danmark i femte, sjette eller syvende klasse for dermed at forbedre børnenes danskkundskaber. 1.530 børn blev udvalgt og sendt til Danmark i perioden, og det skete via en selektionsproces, der indeholdt både test og lærerbedømmelser. Casen er relevant, fordi der findes et godt kildegrundlag til at belyse samspillet mellem testresultater og lærerbedømmelser. Dette materiale er dels tilgængeligt på Rigsarkivet og dels på i arkivet ved Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke i Nuuk. Casen adskiller sig dog fra de øvrige to cases derved, at den finder sted i en neokolonial kontekst – forstået som fortsættelsen af koloniale relationer på trods af, at Grønland var ophørt med at være en dansk koloni i 1953 – men samtidig giver det metodisk mulighed for at tilvejebringe stærkere kontraster, hvilket giver gode muligheder for at afdække normalitetsopfattelser og de bagvedliggende værdisæt.

³ Nørvig 1955, s. 31.

⁴ Ydesen 2011a.

Men inden analysen af lærerbedømmelser og test i de tre cases med henblik på at afdække disse værktøjers indlejrede normalitetsopfattelser kan det være nyttigt at indlede med at forklare, hvad en test egentlig er for en størrelse. Dette fordi en forståelse af test som værktøj er nødvendig for at kunne begribe legitimiteten i at analysere indlejrede normalitetsopfattelser i en test.

Uddannelsesmæssige test som videnskabelige værktøjer

Uddannelsesmæssige test er grundlæggende værktøjer til at måle en evne, færdighed eller kundskab hos et menneske. Det vil sige, at sådanne test baserer sig på forestillingen om, at der findes objektive og veldefinerede vidensområder – såsom læseforståelse, matematisk problemløsning – eller mere abstrakte egenskaber såsom intelligens, kompetencer eller anlæg.⁵ Testen konstrueres derefter ud fra spørgsmål, som testdesigneren mener, er i stand til at prøve forskellige områder af det pågældende vidensområde, hvorefter man gennem svarene søger at rekonstruere testtagerens evner og kundskaber på det pågældende vidensområde. Der er med andre ord tale om, at test forsøger at omsætte en kvalitet hos det individuelle menneske til et talmæssigt udtryk.

Det er klart, at denne operation med at omsætte kvalitet til kvantitet forudsætter en klar definition af vidensområderne samt meget nøje overvejelser om, hvorledes de forskellige testspørgsmål bidrager til at afdække dette vidensområde. Dette har specielt vist sig vanskeligt i forhold til intelligens, som det kan være endog særdeles vanskeligt at nå til en fælles definition af. Samtidig vil enhver test være sårbar over for det forhold, at vidensområder til stadighed er under forandring som følge af ny forskning og den kulturelle og historiske udvikling. I et videre perspektiv kan man måske spørge sig selv, om det i det hele taget er muligt udtømmende at kvantificere kvalitet?

Endvidere peger en historisk analyse af brugen af test i de tre cases på en række forhold, som problematiserer brugen af test som videnskabelige og objektive måleinstrumenter.⁶ Dermed åbnes der op for relevansen af at undersøge indlejrede normalitetsopfattelser i test.

For det første kræver gennemførelsen af en test, at testtageren er rolig, afbalanceret og fattet. Dette har man bl.a. i den skolepsykologiske praksis på Frederiksberg og på Emdrupborg Forsøgsskole forsøgt at løse ved at lægge stor vægt på tilvejebringelsen af rolig og uhøjtidelig atmosfære i selve testsituationen for på den måde at skabe gode arbejdsbetingelser for testtageren. Men det er klart, at dette må være behæftet med en del usikkerhed. Endvidere kræver sammenligning af testresultater, at samtlige tests er foregået under præcis de samme forhold – et forhold, som ligeledes kan være vanskeligt at tilvejebringe.

⁵ Madaus, Russell & Higgins 2009, s. 38ff.

⁶ Ydesen 2011b, kapitel 4.3, 5.3 og 6.3.

Eksempel på testopgave i den danske Binet-Simon intelligencetest. Opgaven var rettet til børn med levealderen 10 og skulle afdække barnets forståelse af kronologi. Binet-Simon intelligencetesten udkom i en dansk udgave i 1930 redigeret og standardiseret af Sofie Rifbjerg og Marie Kirkelund under støtte fra R.H. Pedersen. Billederne er fundet i Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Historisk-Pædagogisk Studiesamling: Danmarks Lærerhøjskole; Binet-Simon intelligensprøve, ex. 6; 230 10.4-12.1.

For det andet har det bl.a. i det grønlandske præparandprogram vist sig, at en standardtest vanskeligt kan indfange individets righoldighed. Dette kom bl.a. til udtryk i de omfattende og stærkt kritiske klager, som mange lærere fremsatte til skoledirektoratet i Nuuk, hvilket jeg siden skal vende tilbage til. Alle mennesker er naturligvis forskellige, og derfor kan en standardtest ikke håbe på at give en udtømmende beskrivelse af et menneske eller endstige blot dets evner inden for et bestemt område. Det kan forekomme paradoksalt, at en test, som forsøger at sige noget om individet, netop ikke kan indfange det individuelle. I den forbindelse er det væsentligt at være opmærksom på, at testresultaterne i de i denne artikel analyserede standardiserede tests afhænger både af testtagerens svar, men i lige så høj grad af normgruppens svar, fordi testresultaterne er relative til normgruppen. Ingen test er bedre, end testdesigneren har været i stand til at lave den, herunder testens indlagte logik, indbyggede værdier (noget er bedre eller mere rigtigt end noget andet) og svarmuligheder. Et relevant spørgsmål til ydere refleksion i denne sammenhæng er, hvorledes eksempelvis de forkerte svar i en multiple-choice-test kan være forkerte efter alle standarder, men samtidig være tillokkende nok til at kunne udfordre det rigtige svar?

For det tredje viser den historiske brug af test, at deres indførelse er tæt forbundet med samfundsmæssige værdier, herunder ikke mindst tanker om effektivitet – både uddannelsesmæssigt og samfundsmæssigt. Forbindelsen bliver helt tydelig i et ministerielt notat fra sidst i 1960'erne udarbejdet af Ministeriet for Grønland, i hvilket det hedder: ”hensigten er at tilvejebringe en undervisning som vil sætte eleven i stand til at leve op til prøvens krav og dermed også samfundets krav.”⁷

Selvom citatet omtaler en prøve, så er der i denne sammenhæng ingen forskel i forhold til en test, idet den erkendelsesteoretiske tænkning i konstruktionen af såvel prøver som test er sammenfaldende. Citatet vidner derfor om en direkte sammenhæng mellem en test og samfundsmæssige krav til uddannelsessystemet.

Normalitetsopfattelser i lærerbedømmelser

Selvom det skolepsykologiske kontor på Frederiksberg formelt kun spillede en rådgivende rolle i forhold til at overføre et barn til værneklasse, så viser en gennemgang af de tilgængelige børnejournaler, at skolepsykologens indstilling næsten altid blev fulgt. I de fleste af sine indstillinger fremhævede Henning Meyer intelligenskvotienten som den udslagsgivende faktor.⁸ Samtidig var intelligenskvotienten altid opført øverst i skolepsykologens anbefaling. I enkelte tilfælde anførte Meyer, at et barns ringe læsevner havde været en betydelig hindring for gennemførelsen af testen. Men dette til trods blev intelligenskvotienten stadig

⁷ RA. Ministeriet for Grønland. Journalsager 1957-89, nr. 1253-22.

⁸ Frederiksberg Stadsarkiv. Skolevæsenet, Skolen ved Solbjergvej, Værneskolen. Elevkartotek.

udregnet og anført i barnets journal, selvom Meyer samtidig noterede, at barnet havde klaret handleprøverne, der ikke fordrede læseevner, godt.

I nogle tilfælde anførte lærerne blot i deres rubrik på indstillingsskemaet, at "(...) *skolepsykologen anser ham for uegnet til normalskolen.*" Hvilket er et eksempel på, at skolepsykologen udøvede større indflydelse, end der rent formelt var lagt op til i procedurerne for overflytning af et barn. Denne praksis betød altså, at de sociale og kønsmæssige skævheder i intelligenstagningen (se nedenfor) blev mere eller mindre direkte overført til selve overflytningsproceduren. Denne pointe understøttes af det meget store antal børn fra fattige sociale og økonomiske kår i værneskolejournalerne. Børnenes kår og miljø spillede kun en meget marginal rolle i Meyers anbefalinger.

I de tilfælde, hvor lærerne havde udfyldt deres rubrik på skemaet med egne refleksioner, fremgår det, at de mest hyppige grunde til et barns overflytning til værneklasse var: dovenskab, asocial opførsel, manglende koncentrationsevne, fjollethed og uordentlig opførsel. Disse grunde peger entydigt på, at der her var tale om klassens problembørn, som af den ene eller anden grund ikke var i stand til at lære og begå sig i klassen; og som vel at mærke ikke levede op til de værdier omkring flid, opdragelse og videbegærlighed, som var fremherskende. Der var ingen refleksioner over, om det kunne være skolens struktur, der ikke passede til barnet, der ofte havde mange sociale problemer. Værneskolejournalerne omtaler talrige eksempler på ofte syge forældre, enlige forældre, fattige økonomiske kår, mange søskende og arbejdsløshed, og de kobles altid med en negativ bedømmelse af barnets baggrund.

Hvis vi på den baggrund vender os mod forsøgsskolen på Emdrupborg, så findes der et meget fint materiale, der bl.a. indeholder lærerbedømmelser af skolens elever, og som dermed giver mulighed for at få indblik i det herskende værdisæt og dermed normalitetsopfattelsen på forsøgsskolen.⁹

Nedenfor bringer jeg et anonymiseret udvalg af disse lærerbedømmelser fra skolens første ti år. Udvalget er meget kendetegnende for det generelle billede af lærerbedømmelserne på skolen:

Dreng i femte klasse: *Er meget fremtrædende og påtrængende. Alle vegne, på trapper og gange, prøver han på at vise sig, så man let bliver irriteret på ham. Han er enebarn og får mange formaninger om at holde sig i skindet, men da hans væsen ligner moderens, er det jo ikke let at bekæmpe. I klassen gør han sig umage med sit arbejde og er altid velforberedt, og han er en flink elev.*

Dreng i fjerde klasse: *Lidt rethaverisk. Udpræget enebarn, vant til at være midtpunkt tilsyneladende. Dog god udvikling og gode faglige fremskridt. Meget snakkesalig, nærmest kværnende.*

Dreng i fjerde klasse: *Spejderdrengetype. Flot jargon. Aldrig i ro. Ukoncentreret, men glad og levende og vil gerne gøre sit bedste. Dog noget besværlig. Vist noget ure-*

⁹ Københavns Stadsarkiv. Emdrupborg Skoles arkiv. Børnebeskrivelser 1948/49-1964/65.

elt oplyst hjemmefra. Moderen hentede ham en dag, fordi hans rigtige far (moderen gift med en anden), der sejler, var kommet og gerne ville se ham (sagde hun i klassen). Dagen efter præsenterede XX en dejlig fodbold, som han havde fået af sin ”onkel”. Har siden været noget mærkelig. Sidder lidt sløvt fornærmet. Kommer ikke ret tit spontant og fortæller.

Dreng i fjerde klasse: *Don Juan. Meget interesseret i piger. Lægger ikke skjul på det. Høflig og chevaleresk. Interesseret og dygtig dreng.*

Dreng i fjerde klasse: *Bliver en god solid arbejdsmand, der nok skal holde sammen på hjem og børn. Arbejder solidt og ihærdigt med ting, der er forholdsvis mekanisk og klarer sig i det hele taget godt med sine jævne evner, men har ikke højere interesser og keder sig, når den ivrige del af klassen lytter intenst i historie og geografi f.eks. Kan derimod lide at lægge navnekort på blindkort i geografi ”Det er den bedste skoledag, vi nogensinde har haft”, siger han så. Kommer godt ud af det med kammeraterne og er rørende trofast over for dem, sørger hvis en eller anden er syg, når vi skal på tur eller andet spændende.*

Dreng i fjerde klasse: *Mærkeligt nok ikke særlig populær i klassen, uvist af hvilken grund (dog absolut ikke lukket ude af samfundet). Han er nok ikke rask og drenget nok, flygtede tidligere fra slagsmål, men er i klassen en af de mest levende og sjove, har lune og forstår humor, er ”blomsterdreng” og kan lide at gå og pusle med dem. Er måske lidt selvbevidst.*

Pige i fjerde klasse: *Sød og flittig, men dødkedelig og lidt slesk. Passer sine ting til punkt og prikke og enes godt med kammeraterne. Man hendes største interesse er sikkert at ”gøre læreren tilpas”.*

Pige i fjerde klasse: *Frastøder mange af kammeraterne med sin iver for at komme i kontakt, ikke mindst med drengene. Er i perioder ikke vellidt af samme grund bl.a. Har stadig kviksølv i bagen. Havde ferieplads på bondegård i sommer. De var meget begejstrede for hende, hvad man godt forstår, for XX er flink og tjenestevillig og sikkert hvad landboerne forstår ved et rigtig kvikt københavnerbarn.*

Pige i fjerde klasse: *En rigtig drengepige. Fuld af gå-på-mod og meget støjende. Noget doven med sit skolearbejde og under klassens middelstandpunkt. Hun synger med stor fornøjelse for hele klassen og altid falsk. Skal helst sidde foran, da hun hører dårligt.*

Pige i fjerde klasse: *Klassens ”yndige” pige og hun ved det. Pænt begavet og pænt standpunkt. Pæn i alle måder. Og meget omhyggelig med sit arbejde.*

De udvalgte uddrag fra lærerbedømmelserne viser, at lærerne tog sigte på en meget udtømmende evaluering af hvert enkelt barn, og at de ikke afstod fra at bedømme barnets hjem eller endda lave årsagssammenhænge om barnet og dets forældre baseret på forestillinger om arvelighed. Sådanne forestillinger må samtidig siges at have været udbredte i samtiden.¹⁰

¹⁰ Kirkebæk 1993.

Det er endvidere tydeligt, hvordan lærerne abonnerede på talrige stereotyper, som i vid udstrækning synes at være centreret omkring køn, hvilket indikerer, at der var et klart kønsmæssigt element på spil i lærernes opfattelser og forventninger til det enkelte barn. Lærerbedømmelserne afslører dermed, at forestillinger om køn havde betydning for barnets skole- og læringsmiljø. Indholdet af disse evalueringer er samtidig påfaldende for så vidt de afslører et udpræget fokus på fremtoning og udseende som spillede sammen med normalitetsopfattelser om køn blandt mange af forsøgsskolens lærere.

Ud fra de negative bemærkninger om børn, som menes at besidde bestemte egenskaber og en bestemt arbejdsetik, er det klart, at præcision, orden, stabilitet og flid fremstår som forsøgsskolens centrale værdier og dermed den alen, som børnene blev vurderet efter.

I det grønlandske eksempel bliver normalitetsopfattelser, om muligt, endnu mere tydelige i lærerbedømmelserne. Dette skyldes ikke mindst, at der er tale om en neokolonial kontekst, hvor forestillinger om racemæssige forskelle spiller sammen med de klassiske differensmarkører klasse, køn og geografisk herkomst. Grønland var formelt ophørt med at være en dansk koloni i 1953, men den danske samfundsmodel vedblev at fungere som rollemodel for Grønland. Dette gjorde sig ikke mindst gældende inden for uddannelsessystemet, hvor det danske sprog – som det bl.a. kommer til udtryk i skoleloven af 1967 – indtog en stadig vigtigere rolle efter 1953. Det danske sprogs fremtrædende rolle kommer bl.a. til udtryk i en skrivelse fra den mangeårige skoledirektør i Grønland, Christian Berthelsen, 23. februar 1966: ”Når danskundervisningen i de senere år har fået en stadig mere fremtrædende plads efter ønske fra såvel den brede befolkning som Grønlands landsråd, er det ud fra den kendsgerning, at næsten enhver videregående uddannelse efter børneskolen må baseres på danske lærerkræfter, dansk faglitteratur og danske læreanstalter. Vejen til videre uddannelse for den unge grønlander går altså gennem en vis beherskelse af det danske sprog (...).”¹¹

Den spirende danske velfærdsstat og den økonomiske vækst fungerede med andre ord som en ideologisk gulerod, som grønlanderne kunne stræbe efter. Det danske samfund blev således den alen, efter hvilken grønlandsk fremskridt og modernisering skulle måles. Dermed blev der etableret et hierarki mellem det traditionelle grønlandske samfund og det danske industri- og velfærdssamfund – i det mindste blandt administratorer og beslutningstagere. Den neokoloniale kontekst i denne periode er altså kendetegnet ved udbredelsen af danske borgerlige værdier som modernisering, fremskridt, industrialisering, økonomisk vækst og fremgang lanceret i en grønlandsk virkelighed fokuseret på industriel og kommerciel udvikling.¹²

¹¹ Kultureqarnermut, Ilinniartitaaneremut, Ilisimatusarnermut, Ilageeqarnermullu Naalakkersuisoqarfik (KIIIN) [Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke]. Arkivet, j.nr. 0670-05-01, 1966/67, læg 4.

¹² Ydesen 2011b, kapitel 6.1.2.

SCORING CARD FOR BALL AND FIELD TEST



Nos. 1 to 5 are samples of "superior plans"; satisfactory at XII



Nos. 6 to 20 are samples of "inferior plans", satisfactory at VIII



Nos. 21 to 30 are failures

Lewis Terman's "ball and field" test beregnet til børn på 9 år. Oplægget til testopgaven var at barnet fik at vide at det havde skudt en bold over et plankeværk. Bolden landede på en mark med meget højt græs, så barnet ikke kunne se bolden. Opgaven var nu at barnet skulle finde en løsning til at afsøge marken efter bolden. Denne kopi stammer fra Rigsarkivet, Institut for Psykologi, Docent R.H. Pedersens embedsarkiv, Danske og udenlandske standpunkts- og intelligensprøver 1913-1938. Den danske Binet-Simon-test fra 1930 indeholder en præcis gengivelse af denne testopgave. Løsningerne 1-5 er rangeret som de bedste løsninger. Løsningerne 6-20 er acceptable løsninger. Mens løsningerne 21-30 er dumpet.

Lærerbedømmelser af de grønlandske børn bestod for det meste af følgende informationer: begavelse, danskkundskaber, forældrenes civilstand, psykologiske evner, karakterer og en generel udtalelse.¹³ Det skal i den forbindelse bemærkes, at begavelse og psykologiske evner udelukkende var baseret på lærernes skøn.¹⁴

Ud over lærerbedømmelserne indeholdt skolernes indstillinger af grønlandske børn til et skoleophold i Danmark også omfattende oplysninger om barnets hjemmemiljø, medicinske status og endda også om barnet var sengevæder.¹⁵

Kildematerialet i arkivet hos Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke i Nuuk indeholder talrige beskrivelser af grønlandske børn indstillet til en såkaldt "hjemsendelse" til Danmark.

I det følgende har jeg udvalgt en række symptomatiske udtalelser fra lærere fra forskellige skoler om forskellige børn, der viser bredden i den vurdering, som lærerne foretog af deres elever, men også de normalitetsforestillinger, som i høj grad lå til grund for vurderingerne.

Udtalelser om drenge:

Blandt lærere og kammerater er han afholdt af for sin gemytlighed, og fordi han er det, man forstår ved en rigtig dreng.

Han er ikke nogen læsehest, men særdeles godt begavet.

Han synes velbegavet.

Meget velbegavet, selvstændig, pålidelig. En stilfærdig førerdreng, fra dårligt hjem med meget fortrukken fader, alligevel altid ordentlig og omhyggelig med skolesager og sig selv. Kan undertiden virke lidt nervøs og selvhævdende. Finfin til dansk."

Begavelse: særdeles god. (...) Psykisk stabilitet: rolig, beskeden og høflig, han vil sandsynligvis falde godt til alle steder.

Godt begavet, muligvis endog meget velbegavet. Enspændernatur, der har lidt svært ved at indordne sig, - ikke spor aggressiv (...).

Begavelse: meget god, måske endda særdeles god.

XX er en meget dygtig og flittig dreng. Han er fra et godt hjem.

XX er en flink og venlig dreng, der passer sine ting tilfredsstillende. God opførsel og jævnt gode evner.

Faderen er ret drikfældig og det er et stort gode set fra et skolemæssigt og menneskeligt synspunkt at sønnen kan komme hjemme fra.

(...) kan lige så vel benyttes i en reklame for tandpasta som for havregryn.

XX er noget lad og flegmatisk anlagt, hvilket i øvrigt kan siges om hjemmet som helhed. Faderen (...) er tb-rekonvalescent på andet år og "kan" stadig ikke gå på fangst.

¹³ KIIIN-arkivet, j.nr. 949.3, 1961.

¹⁴ Ibid. i en indstilling 29/5-1961 fra skolen i Sukkertoppen til skoledirektøren i Godthåb anføres det: "[Eleverne] er indstillet i nummerorden efter begavelse, alt efter skolens skøn".

¹⁵ RA. Ministeriet for Grønland. Journalsager 1957-89, nr. 1203-22-07 (fundet i KIIIN-arkivet, j.nr. 0670-05-01, 68/69).

XX er ualmindelig ordentlig og velopdragen af en dreng at være.

Udtalelser om piger:

Hun lader til at være psykisk velfbalanceret, og jeg mener, hun vil kunne klare et Danmarks-ophold uden store vanskeligheder.

Begavelse middel. Danskkundskaber gode og stadig stigende. Stabil og rolig. XX er i skolen meget høflig og velopdragen og interesseret i skolearbejdet. Det vil være sundt for hende at komme til Danmark for danskkundskabernes skyld, men det kniber lidt med regning.

XX er en rolig og dygtig pige fra et godt hjem.

Det er som om forældrene ikke rigtig har sans for at sætte de rigtige ting sammen f.eks. angående deres børns beklædning.

XX (...) er tøset, pjanket og meget urolig. Faderen (...) er yderst dominerende såvel i hjemmet som udenfor.

(...) som de fleste grønlandske børn har hun et lyst sind og er meget taknemmelig for små glæder i hverdagen.

Hjemmet er særdeles positivt over for skolen; sikkert et af "de bedste hjem" i byen. Alle børnene har fået en god uddannelse, enten her i landet eller i Danmark. Moderen er formand for den lokale husmoderforening, og faderen er en særdeles stabil tømrer, ansat under KGH.

Udvalget af lærerudtalelser er en klar indikation af den meget omfattende pallette af parametre, som lærerne fandt det relevant at inddrage i deres bedømmelse af de grønlandske børn, hvilket givetvis skyldes skoledirektoratets efterspørgsel efter udtømmende oplysninger om det enkelte barn. Hvis man på den baggrund ser nærmere på den taksonomiske logik omkring begavelse så kan det umiddelbart forekomme klart, at "særdeles godt begavet" er bedre end "godt begavet", som igen er bedre end "begavet". Men det er samtidig uklart, hvorledes forskellige lærere på forskellige skoler gjorde brug af disse betegnelser, og hvorledes de taksonomisk relaterede til hinanden. Under alle omstændigheder står det klart, at begavelse er et helt centralt værdimæssigt pejlemærke i bedømmelsen af de grønlandske børn.

Ud over begavelse synes også fremtoning og hygiejne at være værdimæssige pejlemærker i bedømmelserne. Børnene blev ganske enkelt udvalgt til at være gode og sunde ambassadører for Grønland i Danmark. Hjemmets beskaffenhed synes også at spille en ikke ubetydelig rolle. I den forbindelse er det iøjnefaldende, hvordan både det at komme fra et "godt hjem" og fra et "dårligt hjem" anvendes som argumenter for at sende barnet til Danmark. Det vidner om at lærerne havde forskellige dagsordener og værdier, som givetvis dels havde noget med deres menneskesyn at gøre, men samtidig også var udsprunget af den lokale sociale kontekst, som lærerne var en del af.

Ligesom tilfældet var med Emdrupborg Forsøgsskole, bærer de grønlandske bedømmelser præg af klare kønsstereotype opfattelser af børnene. Men det skal bemærkes, at hvis et barn karakteriseres med negative karaktertræk, så vil der

som regel altid være kompenserende udtalelser på andre områder, da indstillingen i sidste ende gerne skulle munde ud i, at barnet blev udvalgt til et skoleophold i Danmark. Dette indikerer, at der i lærernes begrebsverden var et hierarki mellem karaktertrækkene, men vel at mærke et mere eller mindre arbitrært hierarki, som var subjektivt funderet eller funderet i skolens sociale kontekst. For eksempel lagde visse skoler stor vægt på børnenes begavelse, mens andre synes at have lagt mere vægt på barnets sociale kontekst og psykiske robusthed.

Anvendelsen af lokale eller idiosynkratiske værdisæt i bedømmelsen af børn i en neokolonial kontekst medførte definitioner og bekræftelser af ”det fremmede”. I den forbindelse var det grønlandske sprog, generthed og tilbageholdenhed tilbagevendende markører for fremmedhed. Dels var det grønlandske sprog ikke i så høj kurs som dansk, og dels findes der i arkivmaterialet talrige eksempler på, at danske lærere beskrev grønlandske børn som generte og tilbageholdende. Disse karaktertræk blev i høj grad associeret med ”den grønlandske natur”. Disse markører udtrykker dermed racialiseringer, hvilket dækker over omdannelsen af et karaktertræk til en identitet, som gør det meningsfuldt at tale om race.¹⁶ På den måde blev grønlandske børn mødt med forventninger, som i en vis udstrækning udsprang af racemæssige forestillinger. Det er i den forbindelse slående, at mange danske lærere ligefrem karakteriserede grønlandske børn som retarderede.¹⁷

I lyset af bedømmelsernes meget omfattende fokus er det rimeligt at sige, at lærerne placerede sig i en position, hvor de kunne fælde dom over selve deres elevs livsførelse – ofte med de bedste hensigter inden for rammerne af den neokoloniale kultur, som var fremherskende i Grønland på dette tidspunkt.

I 1966 blev der udarbejdet et særligt skema til udarbejdelsen af lærerbedømmelserne. Baggrunden var et ønske i skoledirektoratet om at imødegå nogle af problemerne med subjektivitet og usammenlignelighed i lærerbedømmelserne.¹⁸ Karakteristisk for skemaet var en liste af fremtrædende karaktertræk, som læreren kunne afkrydse: pågående, åben, ærlig, ligevægtig, arbejdsvillig, livlig, venlig, sanddru, solid, omgængelig, tilbageholdende, genert, indesluttet, stridbar, nervøs, let at påvirke, let at ophidse, arbejder langsomt, tung.

Denne praksis gjorde det lettere for skoledirektøren at sammenligne de indkomne lærerudtalelser, selvom det ingenlunde gjorde op med det subjektive – og til dels arbitrære – element i udtalelserne, ligesom man vel også med rimelighed kan hævde, at de oplistede begreber ingenlunde er entydige.

Gennemgangen af lærerbedømmelser i de tre cases er en klar indikation af, hvorledes samfundsmæssige værdier koblet til et industrialiseret samfund er fremherskende. Børnene skulle bl.a. lære at være flittige og arbejdsvillige, men

¹⁶ Green 1997, s. 907.

¹⁷ Henriksen 1970, s. 92.

¹⁸ KIIIN-arkivet, j.nr. 0670-05-01, 1966/67.

samtidig skulle de også besidde gode sociale kompetencer, så de kunne blive nyttige samfundsborgere. Tolerancen, forståelsen og rummeligheden over for andre livsformer og dermed værdisæt var til at overse og dermed er billedet af folkeskolen, som det kommer til udtryk i de tre cases, at den var meget præget af traditionelle middelklasseværdier; ikke mindst i forhold til køn (hvilke egenskaber bør en pige henholdsvis en dreng besidde), klasse (hvad konstituerer en resourcesvag baggrund), etnicitet (hvilke egenskaber kan tilskrives forskellige kulturelle og racemæssige baggrunde) og geografi (hvilke egenskaber skal tilskrives børn fra landet eller provinsen henholdsvis børn fra København). Dermed ikke sagt, at det nødvendigvis skyldtes lærernes personlige holdninger – ikke mindst kan mange af reformpædagogerne næppe indfanges af denne karakteristik på det personlige plan – men det med samfundsindretningen så tæt koblede værdisæt kommer til overfladen på grund af det meget stærke anvendelsesperspektiv, som har kendetegnet folkeskolen. Dette bliver om muligt endnu tydeligere, hvis vi vender blikket mod normalitetsopfattelser i test.

Normalitetsopfattelser i test

Modsat lærerbedømmelser så har mange former for test historisk set formået at styre uden om anklager om at være inficeret af subjektive skøn og vilkårligheder. Men det betyder ikke, at test ikke abonnerer på og er funderet i bestemte værdisæt, som det giver mening at underkaste en kritisk analyse, hvis man vil opnå en forståelse af skiftende tiders normalitetsopfattelse i folkeskolen. I denne sammenhæng er det derfor interessant, at se nærmere på Binet-Simon-intelligenstesten, som udgjorde kernen i den skolepsykologiske praksis på Frederiksberg og siden i resten af landet.

Binet-Simon-intelligenstesten var udkommet i en dansk udgave med en dansk standardisering i 1930 (baseret på 1.848 børn), og det var langt den mest udbredte intelligenstest i den danske folkeskole frem til 1970'erne, idet den dog udkom i revideret udgave i 1943. Testens besnærende kvalitet var dens evne til at generere kvantitativt sammenlignelige resultater af et barns mentale evner formuleret i en intelligenskvotient. Skolepsykologerne blev derved i stand til at sammenligne børn i forskellige aldersgrupper, og dermed blev testen anvendt som objektiv målestok i forhold til lærerbedømmelser og standpunktspøve.

Den danske Binet-Simon-intelligenstest var designet til at måle intelligenskvotienten hos børn mellem 3 og 15 år, og den indeholdt fem opgaver og en reserveopgave for hvert alderstrin. Overordnet set fordrede testen, at barnet var i stand til at læse og tælle samt besidde en vis sproglig udvikling og et vist ordforråd. Derudover krævede testen, at barnet kunne håndtere penge, udføre ordrer, og det skulle kende visse genstande, forstå visse begreber, finde overordnede og underordnede begreber, håndtere former og figurer og være i stand til at rime.

Alle disse i testen efterspurgte kompetencer hos barnet var baseret på tilegnet viden, og de må derfor antages at have varieret i forhold til barnets sociale, kulturelle og økonomiske baggrund. Det vil sige, at barnets sociale miljø spillede en

En dreng til iagttagelse på skolepsykologisk kontor på Frederiksberg. Affotograferet fra folderen "Skolepsykologisk kontor, Frederiksberg 1934-1959" udgivet af Frederiksberg Kommune, 1959.

rolle for dets mulighed for at klare sig godt i testen og dermed for udregningen af barnets intelligenskvotient. Det bliver specielt tydeligt i de såkaldte forstandsprøver. Eksempelvis skulle det seksårige barn kunne tage stilling til følgende spørgsmål: "Hvad vil du gøre, hvis det regner, når du skal i byen for mor?" Gode svar: "Tage en paraply med", "Tage frakke på". Dårlige svar: "Gå hjem igen" og "Så bliver jeg våd". Et andet spørgsmål til samme alderstrin var: "Hvad vil du gøre, hvis du opdager at der er ild i huset?" Gode svar: "Ringe efter brandbilen", "Råbe om hjælp", "Kalde på mor", "Skynde mig ud". Dårlige svar: "Så flytter vi", "Så skal vi have et andet hus i stand". Et endelig et tredje spørgsmål til samme alderstrin:

”Hvad vil du gøre, hvis du skal ud at rejse, og du kommer for sent til toget?” Gode svar: ”Så tager vi med et andet tog”, ”Så tager vi en bil”. Dårlige svar: ”Så vil jeg blive hjemme”, ”Løbe bagefter”.

Fælles for opdelingen i gode og dårlige svar er på den ene side, at de forudsætter, at barnet var vant til at træffe selvstændige beslutninger, men på den anden side, at barnet ikke var så selvstændigt, at det kunne sætte spørgsmålstejn ved selve situationen. I situationen, hvor barnet skal løbe et ærinde i regnvejrs, antages det, at barnet ikke blot blindt skal adlyde ordren og løbe ud i regnen, men samtidig må det ikke afvise ordren og vende hjem. Dermed synes testen altså at abonnere på en bestemt familiekultur og en bestemt balance mellem børn og voksne. Det er dermed en indikator for bestemte sociale værdier. Sådanne værdier er også tydelige i de oplyste gode svar til det tredje spørgsmål, hvor barnet bl.a. forventes at kunne koble en bil med et realistisk alternativ. Samtidig tager opdelingen i gode og dårlige svar ikke højde for, at barnet kan have gjort sig erfaringer, som bevirker, at det giver et såkaldt dårligt svar. Et barn kan måske have oplevet at en brand har forårsaget, at familien måtte sætte et andet hus i stand, eller at det at komme for sent til et tog ville have fået familien til at vende hjem igen (mange steder var togfrekvensen i 1930'erne ikke stor nok til, at det gav mening at vente på det næste tog).

Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at visse testspørgsmål fordrede barnets evne til at tænke kreativt og fantasifuldt – det gælder blandt andet en testopgave til det niårige barn, hvor det skulle fremkomme med en plan for at finde en bold gemt på et cirkulært område med højt græs. Andre testspørgsmål må imidlertid siges at være uforenelige med sådanne evner. “(se testspørgsmålet på side 53)” Det gælder bl.a. det tidligere omtalte forstandsprøver, hvor eksempelvis det otteårige barn blev stillet følgende opgaver: ”Hvad skal du gøre, hvis du har slået noget i stykker, som ikke er dit?”, ”Hvad skal du gøre, hvis du på vejen til skole opdager, at du er ved at komme for sent?”, ”Hvad skal du gøre, hvis en af drenge (eller pigerne) kommer til at slå dig uden at kunne gøre for det?”. Gode svar på første spørgsmål er anført som: ”Købe en ny”, ”Betale det”, ”Give dem noget andet”, ”Sige det til min mor” og ”Bede om forladelse”. Dårlige svar er anført som: ”Græde”, ”Få smæk” og ”Sige, at det ikke var mig”. I forhold til det andet spørgsmål er gode svar opført som: ”Skynde mig at løbe” og ”Gå hurtigere”. Mens dårlige svar er opført som: ”Sige, at jeg ikke kunne gøre for det” og ”Sidde efter”. I forhold til det sidste spørgsmål er gode svar opført som: ”Ikke bryde mig om det”, ”Ikke sladre” og ”Sige, at det ikke gjorde noget”. Dårlige svar er opført som: ”Slå ham tilbage”, ”Sige det til min mor” og ”Få en klud om”. Fælles for disse spørgsmål er, at de alle relaterer til moralske spørgsmål og fordrer en vished om bestemte moralske principper; principper, som vel at mærke næppe kan karakteriseres som allestedsnærværende og universelt gældende. Endvidere levner opdelingen i gode og dårlige svar ikke mulighed for, at barnet kan have oplevet lignende situationer inden for andre moralske kontekster, hvilket ville generere andre svar. Måske har et barn rent faktisk oplevet at have fået bank efter at have

ødelagt noget. Endelig synes testresultatet at være afhængig af, hvorledes barnet opfatter spørgsmålet. Antydes det for eksempel i det andet spørgsmål, at man vil komme for sent til skole under alle omstændigheder, eller vil det være muligt for barnet at gøre en forskel?

Denne vekslen i efterspørgsel efter henholdsvis kreativitet og konformitet kan have været kilde til forvirring i barnets omgang med testspørgsmålene. Under alle omstændigheder krævede et godt resultat i testen barnets evne til at gennemskue, hvad der efterlystes i hvert testspørgsmål – man kan her tale om testens metainformation. Barnet måtte være i stand til at relatere til en bestemt måde at tænke på, som efterlyses i det enkelte testspørgsmål. Det betød, at barnet ikke blot måtte være i stand til at interagere med testspørgsmålet – og de ofte dermed forbundne fysiske genstande såsom kort, tegninger, figurer o. lign. – men også med selve logikken indlejret i testspørgsmålet. Sådanne kompetencer kræver erfaring med lignende problemer og opgaver, hvilket vil være ujævnt fordelt afhængig af det enkelte barns sociale, kulturelle og økonomiske baggrund.

Dette er ikke mindst tydeligt i forhold til testens i alt tre forstandsprøver, der, som vi har set et par eksempler på ovenfor, abonnerede på bestemte moralske opfattelser. For at opnå et godt resultat måtte barnet besidde eller acceptere bestemte standarder for borgerlig anstændighed. Spørgsmålene associerede ganske enkelt andre moralske kodekser med et lavere intelligensniveau. Der var således ikke plads til moralske kodekser fra alternative sociale miljøer.

Disse betragtninger om miljøets betydning og dets betydning i et socialt perspektiv indikerer, at arbejderklassebørn og børn fra landet ofte havde ringere forudsætninger i forhold til de i testen efterspurgte kompetencer. Pointen understøttes af, at skolepsykolog Thomas Sigsgaard under arbejdet med den reviderede 1943-udgave af testen tilføjede flere svarmuligheder til flere af testspørgsmålene for netop at imødegå problemer med skævheder i forhold til klasse og geografisk herkomst.¹⁹

På den anden side var der allerede i 1930-udgaven tre testspørgsmål, der fordrede barnets evne til at håndtere penge. Ifølge Henning Meyers forelæsninger om Binet-Simon-testen på Danmarks Lærerhøjskole i studieåret 1945-46 kunne disse spørgsmål være en fordel for mange – især drenge – med arbejderbaggrund, der på denne tid ofte løb ærinder og måske endda udførte lønarbejde.²⁰ Ud fra et værdiperspektiv kan den i testen efterspurgte kompetence til at håndtere penge imidlertid siges at spille sammen med værdierne i et industrialiseret kapitalistisk samfund, der netop er afhængig af en række praktiske kompetencer til at agere i forhold til penge. Det samme gør sig gældende i forhold til tid, der ligesom penge var en tilbagevendende tematik i flere testspørgsmål. Andre test-

¹⁹ Ydesen 2011b, kapitel 5.3.3.

²⁰ Privatarkiv, Wilhelm Marckmanns forelæsningsnoter fra Henning Meyers forelæsninger i pædagogisk psykologi på lærerhøjskolen i 1945-1946, s. 21.

spørgsmål omhandlende evnen til at kende forskel på højre og venstre og udføre ordrer, ligesom de såkaldte forstandsprøver, der efterspurgte evnen til at ræsonnere, synes grundlæggende at underbygge denne betragtning. I et overordnet perspektiv tegner analysen af testen altså et billede af, at barnet blev testet i dets egne til at udfylde en nyttig plads i et industrialiseret kapitalistisk samfund.

I et kønsperspektiv afslører de enkelte testspørgsmål betydelige skævheder. Testspørgsmålene trak generelt set stærkt på en ”drengeverden” – det gælder bl.a. de viste genstande og de efterlyste begreber samt opgaven om at opstille et kronologisk korrekt ordning af tegninger udvisende to drenge på æblerov i nabomens have. Flere drenge end piger løb ærinder og havde lønarbejde i 1930’erne, flere drenge end piger ville have gået på æblerov, og flere treårige drenge end piger ville givetvis være bekendte med genstande som eksempelvis en tegnebog og en lommekniv. Et enkelt testspørgsmål rettet til seksårige handlede om identifikation af farver, og her anførte Meyer selv i sine forelæsninger om testen, at dette spørgsmål utvivlsomt ville have større appel til piger.²¹ På trods af den generelle skævhed i drengenes favør klarede piger sig dog generelt ikke ringere end drenge i testen. Men samtidig var der en klar overvægt af drenge, der blev sendt til skolepsykologisk undersøgelse som følge af problemer i klasserne. Hvad de nærmere årsager er til kønnenes omgang med og resultater i testen kan skyldes, ligger uden for rammerne af denne artikel. Hvorom alting er, så peger denne analyse på, at den underliggende logik i mange testspørgsmål abonnerede på stereotyp kønsopfattelser, som var kompatible med traditionelle borgerlige middelklasseværdier i 1930’ernes industrialiserede og kapitalistiske samfund. Det kommer ikke mindst til udtryk i Meyers forelæsninger, hvor han bemærkede kønsmæssige skævheder, men også i de billeder og situationer, som barnet blev præsenteret for. Her optrådte mænd og kvinder altid i traditionelle roller. Eksempelvis skulle det fireårige barn udrede ”Hvad er en mor?”. Gode svar var anført som: ”Hun laver mad”; ”Hun passer børn”; ”Hun gør rent” og ”Det er en dame”.

Hvis vi på den baggrund skifter perspektiv til at se på, hvorledes Binet-Simon-intelligenstesten blev anvendt i forhold til at afgøre, hvilke børn der blev henvist til værneklasse, og hvilke børn der kunne forblive i normalklasse, så tegner der sig et billede af en særdeles indflydelsesrig anvendelse. Der er tale om en meget individorienteret praksis, der blev taget i brug i uddannelsessystemet. Men denne individualiseringstendens, som intelligenstestningen var udtryk for, tjente mestendels det formål at understøtte eller forklare den afvigelse, som klassens lærere i første omgang havde observeret. Testen var dermed et magtfuldt redskab til definition og fastlæggelse af grænserne for normalitet.

På Emdrupborg Forsøgsskole gjorde man brug af en lang række forskellige faglige og psykologiske tests i samspil med meget omfattende lærer- og psykologbedømmelser. Testene blev anset som en nødvendig komponent til at supple-

²¹ Ibid. s. 19.

re evalueringsprogrammets mere subjektive elementer såsom lærerudtalelser og lærernes udfyldelse af evalueringsskemaer. I dette afsnit skal vi se nærmere på de indlejrede værdier i de to væsentligste anvendte test, nemlig Uppsala-skolemodenhedsprøven og den i 1943 reviderede version af Binet-Simon-intelligenstesten.

Uppsala-prøven blev brugt til at beslutte, hvorvidt et førskolebarn kunne begynde i skolen, og der kan derfor være god grund til at se nærmere på praksissen omkring anvendelsen af denne prøve i udvælgelsen af skolebørn. Prøven var en prognostisk gruppeprøve, der tog sigte på at afdække evner forbundet med intelligens for at klarlægge hvilke børn, der med al sandsynlighed ville klare sig dårligt i skolen.²² Men prøven blev også anvendt til at undgå placeringen af uforholdsmæssigt mange problembørn i én klasse. På baggrund af erfaringerne fra Emdrupborg (udgivet i en rapport 1955) blev anvendelsen af Uppsala-prøven udbredt i Danmark. Det anslås således, at cirka 10 procent - svarende til ca. 7.000 – af de danske førskolebørn blev testet med Uppsala-prøven i 1958.²³

Uppsala-prøven bestod af 15 non-verbale opgaver, hvor barnet skulle skelne mellem forskellige former og figurer, gentage former og figurer, finde ligheder og forskelle mellem tegninger af den samme genstand, skelne mellem enslydende lyde, arbejde med symboler, huske noget set, huske noget hørt, følge en simpel talfunktion, tage initiativ, koncentrere sig, følge en instruktion og færdiggøre et bestemt mønster.²⁴ Uppsala-prøven krævede derfor kompetencer, der på samme måde som med Binet-Simon-testen på Frederiksberg et par årtier tidligere afhang af barnets sociale og kønsmæssige baggrund. Prøven lagde stor vægt på analytiske evner, initiativ og fortrolighed med figurer og tal samt en relativ snæver normalitetsopfattelse af, hvorledes et hus ser ud, hvilke genstande der hører til i bestemte situationer, og hvilke genstande der adskiller sig fra andre genstande.

Der tegner sig et nogenlunde lignende billede i forhold til 1943-udgaven af Binet-Simon-intelligenstesten. Den væsentligste forskel i forhold til 1930-udgaven var nogle sænkede minimumsværdier for antallet af korrekte svar. Men samtidig indeholdt testen også strammere kriterier for et korrekt svar i enkelte testopgaver. For eksempel skulle barnet nu angive navnet på det spil, som blev spillet på en tegning. Det var ikke længere nok blot at sige ”de spiller”.²⁵ Men 1943-udgaven indeholdt også flere eksempler på gode og dårlige svar, hvilket er udtryk for et ønske om at minimere den enkelte skolepsykologs personlige skøn. Men allervigtigst var det, at miljømæssige faktorer spillede en større rolle, end de var blevet tilkendt i 1930-udgaven. Der var således en vis udskiftning i testspørgsmåle-

²² Levin 1951, s. 142.

²³ Marckmann 1966.

²⁴ Levin 1951, s. 143.

²⁵ Riffbjerg, Kirkelund, & Pedersen 1943, s. 22.

ne og svarmulighederne for enkelte alderstrin, og samtidig blev der differentieret i kriterierne for børn fra landet i et enkelt testspørgsmål for 11-årige. I forhold til forstandsprøven for seksårige blev det nu bemærket, at ”det skal undersøges, hvad barnet mener. Hvis barnet vil skynde sig for at undgå at blive våd, gives +”. Men det er samtidig bemærkelsesværdigt, at det at søge ly nu blev opregnet som et dårligt svar. Det viser, at selvom marginerne nogle steder blev udvidet, og der blev lagt større vægt på at forstå barnets svar, så var barnet stadig henvist til at operere inden for en temmelig snæver forudfattet opfattelse af rigtige og forkerte svar.

Men ændringerne blev ikke kun foretaget for bedre at kunne tage højde for børn fra landet. 1943-udgaven indeholdt flere ændringer, som ikke krævede en lige så snæver referenceramme, som tilfældet havde været i 1930-udgaven. I et testspørgsmål for 11-årige, hvor barnet skulle finde samlebetegnelsen for tre ord, var ordene ”rug, hvede og havre” ændret til ”kost, skovl og rive”. Det forekommer dog, at drenge fremdeles vil have lettere ved at relatere til sådanne redskaber end piger. Den kønsmæssige skævhed var stadig til stede i 1943-udgaven, der dermed ikke havde held til at realisere ambitionen om objektivitet i test.

1943-udgaven kan dog siges at indeholde små sprækker af et andet intelligensbegreb, hvor miljø spiller en større rolle (eller en rolle i det hele taget). Men det betyder ikke, at 1943-udgaven var radikalt anderledes end 1930-udgaven. Det store flertal af testopgaver var bibeholdt, og testen var stadig baseret på en forudfattet opfattelse af barnets normale udvikling. 1943-udgaven var derfor ikke en revolution i dansk intelligens-testning, og den indeholdt fortsat borgerlige middelklasseværdier, som bedst kan beskrives i sammenhæng med et industrialiseret kapitalistisk samfund.

Hvis vi på den baggrund vender blikket mod testpraksis i Grønland, står det klart, at de grønlandske børn blev udvalgt i en tredelt selektionsprocedure bestående af et testbatteri, lærerbedømmelser og skoledirektørens endelige beslutning om, hvilke børn der skulle sendes af sted. Testbatteriet bestod af følgende test:

1. Grønlandsk diktat
2. Grønlandsk billedstil
3. Dansk diktat
4. Dansk spørgestil
5. Dansk billedstil
6. Regning 1-4
7. Intelligenstesten 'Greenlandic non-verbal test battery'
(GNVTB) (fra skoleåret 1969/70)

Testbatteriet krævede adskillige tillærte kompetencer: grammatisk forståelse, logisk tænkning, abstrakt tænkning, kreativitet, konsistens og forståelse – kompetencer, som ikke er kulturneutrale, men er i god overensstemmelse med et industrialiseret samfund, der har behov for borgere, der mestrer disse kompetencer

på arbejdsmarkedet. Danske værdier som modernisering, industrialisering, økonomisk vækst og velstand gennemsyrede testbatteriet og dermed den neokoloniale kontekst, som testbatteriet blev anvendt i.

I forhold til det grønlandske testbatteri afspejler de testede vidensområder den samfundsmæssige arbejdsdeling, i hvilken visse evner er nyttige og brugbare på et arbejdsområde, mens andre er nyttige på andre arbejdsområder. Dette er ingenlunde kulturneutralt, og det står i skærende kontrast til grønlandsk kultur, hvor behovet for forskellige evner ikke nødvendigvis fulgte de samme skillelinjer i forhold til arbejdsdeling. Denne pointe afspejles bl.a. i et brev fra 1963 i hvilket det hedder: ”Vær venligst opmærksom på, at prøverne er meget vanskelige for elever fra bygder.”²⁶ Citatet peger på dels på en geografisk skævhed, og dels på at vidensområder er historisk og socialt konstruerede. Test får dermed en særlig betydning i interkulturelle læringsituationer, idet testtageren fra en fremmed kultur ofte ikke har den samme referenceramme, som den der ligger til grund for testen.²⁷ Det skyldes videre, at test indeholder mindst to kulturelt forankrede værdier: For det første at resultaterne er en individuel bedrift, og for det andet at individer skal fremvise deres resultater offentligt.²⁸

De kulturelle problemer med anvendelsen af test i en grønlandsk kontekst afspejles blandt andet i et fejlslagent forsøg på at anvende Uppsala-prøven i 1964. I arbejdet med prøven viste det sig umuligt at tilvejebringe de abstrakte begreber, som efterlystes fra de grønlandske børn.

Gennemgangen af værdierne i de respektive casestudiers testpraksis afspejler eksistensen af en tæt kobling mellem de anvendte test og fremherskende samfundsmæssige værdier. I disse tilfælde et industrialiseret kapitalistisk samfund. Samtidig var testene også kendetegnet ved at abonnere på borgerlige middelklasseværdier i relation til forestillinger om køn, klasse, geografi og etnicitet. Selvom disse forestillinger sjældent var eksplicit til stede i testene, viser analysen af testene, at sådanne forestillinger ofte var indlejrede i testspørgsmålene. Det handler om de situationer og spørgsmål, som barnet præsenteres for, og som indeholder en bestemt normalitetsopfattelse i forhold til egenskaber, værdier, moral og konfigurationen mellem børn og voksne.

Tilstedeværelsen af samfundsmæssige værdier og borgerlige middelklasseværdier i testene er i sig selv bemærkelsesværdig, fordi de behandlede test – med undtagelse af de faglige test i Grønland – alle gjorde krav på at være videnskabelige og objektive. I alle de behandlede testpraksisser blev barnet mødt med forestillinger om, hvad der var nyttigt, rigtigt og forkert. Noget viden og nogle færdigheder var med andre ord skattet højere end andre, og nøglen til at begribe

²⁶ KIIIN-arkivet, j.nr. 943.3, 1963/64, læg 3: brev fra Qoornoq Skole til viceskoleinspektøren i Nuuk 23/5-1963.

²⁷ Gundara 2000.

²⁸ Madaus, Russel & Higgins 2009, s. 62 & Porteus 1931.

denne værdimæssige taksonomi er den samfundsmæssige kontekst og dermed den samfundsformation, som testpraksis udsprang af. Der synes ikke grundlæggende at være forskel mellem værdisættene i lærerbedømmelserne og testene, men derfor kan det ikke automatisk antages, at test og lærerbedømmelser altid vil være i harmoni i praksis. De tre case studier tegner et noget omskifteligt billede på dette punkt. Dette turbulente forhold er emnet for næste afsnit.

Samspelet mellem lærerbedømmelser og test

I 1930'ernes Frederiksberg lykkedes det efterhånden Henning Meyer og andre ildsjæle at få overbevist sine kritiske kolleger om de videnskabelige tests anvendelighed. Det skyldtes bl.a., at skolepsykologien og intelligenstagningen ofte kom til at fungere som videnskabelig blåstempling af lærerens bestræbelser på at få et problematisk barn fjernet fra klasseundervisningen, der netop fordrede, at eleverne skulle lære det samme pensum, på samme måde og i samme tempo.

På Emdrupborg Forsøgsskole i 1950'erne tænkte lærerne ofte testresultaterne ind i deres bedømmelser af eleverne. Det gælder ikke mindst i forhold til bedømmelsen af begavelse. Et gennemsyn af de tilgængelige halvårslige evalueringsrapporter fra skolen viser, at forestillingen om en intelligenskvotient var et tilbagevendende element, i forhold til hvilket lærerne søgte at positionere sig og argumentere i forhold til. Især børnenes intelligenskvotienter var noget, lærerne orienterede sig imod. Det er især bemærkelsesværdigt, at lærere somme tider forsøgte at fremkomme med en skønnet intelligenskvotient i tilfælde, hvor barnet endnu ikke var blevet intelligenstestet. Dette er bl.a. tydeligt i anvendelsen af udtrykket 'udnyttelsesgraden'. En lærer skrev: "Hans I.K. er målt til 119, jeg havde vurderet ham til omkring 100, så noget må vel efterhånden vise sig."²⁹

I Grønland var der en betydelig lærermodstand mod anvendelsen af test. Som illustration af dette antagonistiske forhold kan opmærksomheden henledes på et brev fra lærerrådet ved Frederikshåb Skole i Grønland til skoledirektøren i Nuuk 15. maj 1970:

Det er med dyb beklagelse, at vi fra skoledirektionen modtager meddelelse om, at kun 4 elever ud af 20 indstillede fra en skole af Frederikshåbs størrelse er blevet udtaget til eet års videre skolegang i Danmark med realeksamen for øje. Vi mener ikke, det er i overensstemmelse med den danske befolknings ønsker og viden om Grønland, at egnede elever skal holdes på et lavere uddannelsesstrin, end deres evner berettiger dem til, fordi den danske stat ikke har råd til at uddanne dem. Dette sker i en tid, hvor man åbent erkender, at uddannelse er en god samfundsinvestering. Måske skal vi som lærere have tålmodighed med at vore materiale- og bygningskonti beskæres, skønt også dette er højst diskutabelt, men denne sidste disposition standser mange børns muligheder for en uddannelse, de har evner for, på et 5.-6. klassetrin. Det er også at lade hånt om vor pædagogiske indsats og indsigt. De 20 elever vi

²⁹ Københavns Stadsarkiv. Emdrupborg Skoles arkiv. Børnebeskrivelser 1948/49-1964/65.

udvalgte ville under gunstige forhold fremover med stor sandsynlighed have kunnet gennemføre skoleforløb sigtende mod en realeksamen; vi er trods alt nærmere til at bedømme børnene end en gruppe, der ikke kender dem. Det er et overgreb mod disse børns fremtidsmuligheder og en hån mod vort arbejde at sende os et telegram med 4 navne og så lade os fortælle de 16 hjem, der alle har bekræftet deres interesse for foretagendet, at der ikke var råd til at uddanne deres børn. Hvem skal rejse disse børns sag? Var det ikke rimeligt at administrationen gjorde det – i strid med al administrativ praksis? Skal alt gå over den danske presse, før der sker noget? Vi forventer denne sag behandlet snarest, da vi ellers må søge en politisk tilkendegivelse af, om man åbent vedkender sig, at der diskrimineres på Grønland på områder, hvor det økonomisk er muligt at undgå det.³⁰

Dette grønlandske eksempel afspejler en praksis, hvor testresultater skulle spille sammen med lærerbedømmelser af det enkelte barn indstillet til et skoleophold i Danmark. Som brevet indikerer, medførte dette betydelige konflikter mellem lærerkollegier og skoledirektoratet i Nuuk, der varetog administrationen af de anvendte test. Lærere klagede ganske enkelt over, at testresultaterne blev anvendt til at overtrumfe lærernes bedømmelser i selektionen af børnene. Skoledirektoratet i Nuuk kunne nemlig dermed anvende testresultaterne som videnskabeligt belæg for at ændre skolernes indstillede prioriteringslister gennem en ”objektiv” sammenligning på tværs af skoler af de indstillede børn. Og samtidig er der dokumentation for, at flere lærere forsøgte at skaffe sig adgang til de anvendte tests, så de på den måde kunne tilrette undervisningen med henblik på at lette elevernes muligheder for at bestå de anvendte test.³¹

Konklusion

Værktøjer til bedømmelse af elever – såsom test og lærerbedømmelser – indtager en central position i forhold til folkeskolens normalitetsopfattelser. Dels fordi de afspejler sådanne normalitetsopfattelser, og dels fordi de samtidig også er definerende for, hvad der er normalt og dermed bliver de reproducerende for normalitet. I den historiske analyse af de tre cases blev det klart, at samfundsmæssige værdier forbundet med den til enhver tid herskende samfundsformation afspejles i bedømmelsesværktøjerne. Dette er måske ikke i sig selv overraskende, men det er dog bemærkelsesværdigt i forhold til testene, fordi de ofte gjorde krav på at være videnskabelige og objektive. Men endnu mere væsentligt er det at bemærke, hvorledes disse samfundsmæssige værdier influerede på differensmarkørerne køn, klasse, etnicitet og geografisk herkomst og dermed fik stor betydning for det enkelte barns læringssituation, der dermed kom til at afhænge af barnets komposition af differensmarkører.

³⁰ KIIIN-arkivet, j.nr. 0670-05-01, 70/71, læg 2.

³¹ RA. Ministeriet for Grønland. Journalsager 1957-89, nr. 1201-04.

Venteværelset på Frederiksberg skolepsykologiske kontor med kik ind i to af prøvевærelserne. Affotograferet fra folderen "Skolepsykologisk kontor, Frederiksberg 1934-1959" udgivet af Frederiksberg Kommune, 1959.

Gennemgangen af lærerbedømmelser i de tre historiske cases viser betydelige diakrone ligheder i lærernes forventninger til børnene. Børnene skulle lære at være flittige og arbejdsvillige, men samtidig skulle de også besidde gode sociale kompetencer, så de kunne blive nyttige samfundsborgere. Tolerancen, forståelsen og rummeligheden over for andre livsformer og dermed værdisæt var til at overse, og dermed er billedet af folkeskolen, som det kommer til udtryk i de tre cases, at den var meget præget af traditionelle middelklasseværdier; ikke mindst i forhold til køn (hvilke egenskaber bør en pige henholdsvis en dreng besidde), klasse (hvad konstituerer en ressourcесvag baggrund), etnicitet (hvilke egenskaber kan tilskrives forskellige kulturelle og racemæssige baggrunde) og geografi (hvilke egenskaber skal tilskrives børn fra landet eller provinsen henholdsvis børn fra København).

Gennemgangen af værdierne i de respektive casestudiers testpraksis viser, at testene ligeledes var kendetegnet ved at abonnere på sådanne traditionelle middelklasseværdier i relation til forestillinger om køn, klasse, geografi og etnicitet. Selvom disse forestillinger sjældent var eksplicit til stede i testene, så viser analy-

sen af testene, at sådanne forestillinger ofte var indlejrede i testspørgsmålene. Det handler om de situationer og spørgsmål, som barnet præsenteredes for, og som indeholdt en bestemt normalitetsopfattelse i forhold til egenskaber, værdier, moral og konfigurationen mellem børn og voksne.

På trods af disse værdimæssige ligheder mellem bedømmelsesværktøjerne er det vigtigt at være opmærksom på, at test og lærerbedømmelser af elever ikke nødvendigvis udgør en harmonisk og fælles front. Tværtimod synes der at være stærke indikationer i de konkrete tilfælde for, at der til stadighed findes en dynamik mellem lærerbedømmelser og test, som har rod i forskellige interesser. Disse interesser kan så være mere eller mindre harmoniske eller mere eller mindre konfliktprægede. Dynamikken mellem lærerbedømmelser og test synes at opstå i de to værktøjs meget forskellige grundlag. Hvor lærerbedømmelser ideelt set er forankret i lærernes faglighed, er testene ideelt set forankret i videnskabelig objektivitet. Når disse værktøjer bringes i spil i forhold til forskellige aktører, dagsordener og interesser, kan der ligefrem være basis for en antagonisme, som tilfældet var i den grønlandske case.

Kilder og litteratur

Rigsarkivet (RA)

Ministeriet for Grønland, Journalsager 1957-89, nr. 1201-04, 1253-22 og 1203-22-07 (fundet i KIIIN-arkivet, j.nr. 0670-05-01, 68/69)

Frederiksberg Stadsarkiv

Skolevæsenet, Skolen ved Solbjergvej, Værneskolen. Elevkartotek

Københavns Stadsarkiv

Emdrupborg Skoles arkiv. Børnebeskrivelser 1948/49-1964/65

Kultureqarnermut, Ilinniartitaanermut, Ilisimatusarnermut, Ilageeqarnermullu Naalakkersuisoqarfik (KIIIN) [Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke]

Arkivet, j.nr. 949.3, 1961; 0670-05-01, 1966/67; 0670-05-01, 70/71, læg 2; 943.3, 1963/64, læg 3: brev fra Qoornoq skole til viceskoleinspektøren i Nuuk 23. maj 1963.

Privatarkiv

Wilhelm Marckmanns forelæsningsnoter fra Henning Meyers forelæsninger i pædagogisk psykologi på lærerhøjskolen i 1945-1946

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990 [1970]): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Deschenes, S.; Cuban, L. & Tyack, D. (2001): Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them, in *Teachers College Record*, 103:4, s. 525-47.
- Green, M. (1997): Making Subjects: History-Writing, Education, and Race Categories. *Paedagogica Historica*, 33 (3), s. 882-908.
- Gundara, J. S. (2000): *Interculturalism, Education and Inclusion*. London.

- Henriksen, H. (1970): Skole og kulturmøde i Grønland II. I *Grønland* (3), s. 85-96.
- Kirkebæk, Birgit (1993): *Da de åndsvage blev farlige*. Holte: SOCPOL.
- Levin, G. (1951): Upsala-undersökningen av nybörjare. I H. Meyer, & T. Gregersen (red.), *Skolemodenhedsproblemer* (s. 141-54). København: Ejnar Munksgaard.
- Madaus G., Russell, M. & Higgins, J. (2009): *The Paradoxes of High-stakes Testing*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marckmann, W. (1966): Nogle erfaringer fra brug af Uppsalaprøven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 14, s. 316-32.
- Nørvig, A.M. (1955): *Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år 1948-1954*. København: Det danske forlag.
- Porteus, S.D. (1931): *The Psychology of a Primitive People*. London: Edward Arnold & Co.
- Ribbjerg, S., Kirkelund, M., & Pedersen, R. H. (1943): *Dansk standardiseret revision af Binet-Simons intelligensprøver* (2 udg.). København: Udvalget for skolepsykologiske undersøgelser.
- Shohamy, E. (2004). Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. I B. E. Norton, *Critical Pedagogies and Language Learning* (s. 72-92). Cambridge.
- Ydesen, C. (2011a): Evaluering og skolemodenhedstest på Emdrupborg forsøgsskole. I *CE-PRA-striben*, september, s. 26-33.
- Ydesen, C. (2011b): *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Christian Ydesen, f. 1974, cand.mag. i historie og filosofi fra Aalborg Universitet 2007, Ph.d. i uddannelseshistorie fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole 2011. Ansat som adjunkt ved institut for læring og filosofi, Aalborg universitet. De væsentligste publikationer er: The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970. Frankfurt a.M: Peter Lang Verlag fra 2011. Niedrig, H., Ydesen, C. (eds.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt a.M: Peter Lang Verlag ligeledes fra 2011 og The international space of the Danish testing community in the interwar years. i: Paedagogica Historica, 48 (4), 2012, s. 589-599.