

## Danish University Colleges

### Hvordan tror I sådan en som ham bliver vurderet? – (u)synlige kriterier for evaluering

Steno, Anne Mia

*Published in:*  
CEPRA-sriben

*Publication date:*  
2017

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

*Citation for pulished version (APA):*

Steno, A. M. (2017). Hvordan tror I sådan en som ham bliver vurderet? – (u)synlige kriterier for evaluering. *CEPRA-sriben*, 22(december 2017), 6-13. [1].

#### **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

#### **Download policy**

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

Hvordan tror I sådan en  
som ham bliver vurderet



# – (u)synlige kriterier for evaluering

Denne artikel handler om unges første møder med grundforløbet til automekaniker-uddannelsen og sætter igennem forskellige elevperspektiver fokus på det at blive bedømt og evalueret på grundforløbets initiale realkompetenceforløb. Artiklen sætter spørgsmålstegn ved evalueringernes karakter ved at spørge, hvad der egentlig og også bedømmes? Argumentet er, at mens realkompetencevurderingsforløb i et uddannelsespolitisk perspektiv og afklaringsperspektiv tjener mange formål, så risikerer de også at have uintenderede effekter og virke uigennemsigtige og ekskluderende. En af denne artikels hovedpointer er således, at bedømmelse aldrig foregår som en objektiv proces, men skal forstås som sociale processer, lejret i kontekster og sociale relationer (Friche, 2010; Filer & Pollard).



Der eksisterer i den danske erhvervsuddannelse, ligesom i de andre ungdomsuddannelser, et grundlæggende paradoks: Uddannelserne skal inkludere og rumme alle unge, men samtidig bedømme og selekttere for at fremme og støtte talenter. Det paradoks betyder blandt andet, at noget af det første, nye elever på grundforløb bliver mødt af, er realkompetencevurderinger. Hensigten med disse vurderinger er blandt andet at give rum og mulighed for at se elevernes faglige kundskaber som andet og mere end en karakter fra folkeskolens afgangsprøve. Artiklen vil med udgangspunkt i forskellige situationer omkring realkompetencevurderingsforløb på grundforløbet til automekaniker-uddannelsen diskutere forskellige unges møder med skolen. Uigennemsigtheden i, hvad der bedømmes ud fra i de initiale bedømmelsesforløb, vil være en gennemgående pointe i artiklen ligesom forandringspotentialer og dynamikken i de kategoriseringer og positioner, de unge tildeles og selv tager.

Artiklen er bygget sådan op, at jeg indledningsvist kort vil beskrive baggrund og metode og redegøre for teoretiske begreber, der ligger til grund for analysen, samt introducere til grundforløb og realkompetencevurderinger i det danske erhvervsuddannelsessystem på tidspunktet for mit feltarbejde. Dernæst vil jeg præsentere og analysere to empiriuddrag, der fra forskellige elevperspektiver illustrerer den oplevede uigennemsigthed i, hvad der egentlig bedømmes.

### Baggrund og metode

Artiklen er en bearbejdning af et kapitel i min ph.d.-afhandling *Ungdomsliv i en uddannelsestid* (2015). Det empiriske materiale, der ligger til grund for denne artikel, er derfor generet fra mit feltarbejde til min afhandling, hvor jeg som antropolog har været indskrevet som elev på henholdsvis grundforløbet til automekaniker og gastronom i det første grundmodul. Her har jeg også boet på skolehjem med de unge og er selv blevet realkompetencevurderet. Pointen hermed har blandt andet været at gøre mig tilgængelig i felten og selv at udsætte mig for de sårbarheder og udfordringer, et første møde med en ny skole og den her iboende bedømmelse indebærer. Idéen er dermed at kunne lære at stille nye og andre spørgsmål til de unge og derigennem at få mere praksisnære og subjektivt oplevede perspektiver på bedømmelser i et realkompetencevurderingsforløb. Helt konkret har min empirigenerering været intensiveret omkring de unges første møder med skolen (første grundmodul svarende til 5 uger). Jeg har primært baseret empirigenereringen på deltagende observation og kvalitative interviews og har anlagt en longitudinær karakter på undersøgelsen. Jeg har fulgt en kerneinformantgruppe på ti unge fra to grundforløb til henholdsvis gastronom og automekaniker igennem

opfølgende observationsdage på holdene ved prøver, eksaminer og særligt betydningsfulde dage i en periode på halvandet år. I samme periode er denne gruppe blevet interviewet i alt tre gange. Alt materiale er kodet i NVIVO.

### Bernstein: usynlig pædagogik og kriterier for vurderinger

Denne artikel handler om evalueringspraksisser og om, hvordan de kan opleves i et elevperspektiv. Artiklens analyser trækker i den sammenhæng på Bernsteins begreber om identificerings- og effektueringsregler, der hænger tæt sammen med, om der er tale om synlig eller usynlig pædagogik (Bernstein 2001a, 2001b; Helms, 2017). Bernsteins teoriarbejde forholder sig til studier af undervisningsinteraktioner i klasserummet i folkeskoleregion. Mit empiriske materiale er et andet, men flere af de grundlæggende idéer er alligevel interessante i en erhvervsskolekontekst, hvorfor jeg inddrager dem her. Se Louw (2013) for uddybende overvejelser af oversættelser af Bernstein ind i en erhvervsskolekontekst.

**Bernstein taler om "tekster" i den pædagogiske praksis og definerer dem som alt det, der kan være genstand for evaluering.**

**"Tekster skal i den sammenhæng ikke forstås som konkrete skriftlige dokumenter, men er synonymt for alle former for ytringer og handlinger."**

*(Bernstein, 2001a:86).*

At kunne aflæse det særlige ved den kontekst, man befinder sig i, og kende sin position i den, er altafgørende for at kunne levere legitime tekster, dvs. tekster, der bliver genkendt som **"rigtige"** og **"gode"** af andre. At kende og beherske reglerne for, hvornår en tekst er legitim, er dog ikke ensbetydende med, at man kan efterleve dem. Det betyder f.eks., at elever måske godt kan kende og skelne identificeringsreglerne og dermed være i stand til at genkende det særlige ved konteksten samt kende deres plads i det klassifikatoriske system – uden at kende effektueringsreglerne og dermed være i stand til at frembringe legitime tekster (Bernstein, 2001a:85).



Det klassifikatoriske system, eller klassifikationsbegrebet, anvendes i en Bernsteinsk forståelse til at undersøge relationer mellem kategorier, det være sig agenter, diskurser, praksisser eller agenturer. Man kan sige, at klassifikationsprincipperne udgør det, der gør det muligt for individet at identificere én kontekst fra en anden og orientere sig mod de træk, der er særlige ved den kontekst, det befinder sig i. Jo stærkere klassifikationsprincipperne er, jo nemmere vil det også være at identificere konteksten og den enkeltes stemme i den (Bernstein, 2001a, s. 72-74). Se Ahrenkiel (2004) og Helms (2017) for en grundig læsning og gennemgang af Bernsteins begreber.

I den følgende analyse er begrebet om klassifikationer interessant i den forstand, at det kan hjælpe med at få øje på skolens klassifikationer af forskelligt præsterende elever, fordi de hænger sammen med de koder, der eksisterer i skolen og i de konkrete pædagogiske relationer. Klassifikationer stiller dermed skarpt på, hvordan koderne stiller nogle særlige betingelser til rådighed for forskellige elevers muligheder for at levere legitime tekster. I den sammenhæng er Bernsteins begreb om etikettering også interessant. I mødet mellem undervisning og læring bliver elever og lærere til i hinandens blikke på forskellige måder.

*Bernstein skriver i den forbindelse om de etiketter, lærerne sætter på eleverne, og som eleverne bliver vurderet på baggrund af:*

**"Etiketterne udtrykker de forskellige forventninger, lærerne har til eleverne, og de relationer, de skaber muligheder for."**

*Bernstein i: Louw, 2013, s. 47-49*

Jeg vil her også kort inddrage Bernsteins arbejde med synlige og usynlige pædagogikker, fordi disse begreber gør det muligt at forstå, hvordan kriterierne for vurderingerne af eleverne er forskelligartede og stiller forskellige betingelser til rådighed for eleverne. Synlig pædagogik er kendetegnet ved en stærk klassifikation og rammesætning, hvor kriterierne for både den pædagogiske adfærd og for evalueringen er klart beskrevne og tydelige for både elever og lærere. Usynlig pædagogik er tværtimod kendetegnet ved en svagere

klassifikation og rammesætning, hvor adfærds- og evalueringsreglerne er langt sværere at afkode for eleverne (Ahrenkiel, 2004, s. 98-102; Bernstein 2001b, s. 100-104; Helms, 2017, s. 89-90).

Det er elevernes præstationer, der lægges vægt på i en synlig pædagogik, hvilket indebærer, at elevernes ydre produkter bliver genstand for evalueringen. Det betyder, at kriterierne for evalueringen i en synlig pædagogik er eksplicitte, og at eleven igennem konkrete anvisninger af mangler i deres tekster lærer, hvordan de kan frembringe en legitim tekst (Bernstein, 2001b, s. 100). På den måde bliver elevernes præstationer og evne til at imødekomme eksplicitte kriterier afgørende for evalueringen og inddelinger af eleverne. I modsætning hertil lægges vægten i en usynlig pædagogik på elevernes evne til at tilegne sig kompetencer og udfolde dem gennem forskellige aktiviteter. Det betyder, at evalueringen af eleverne ikke baserer sig på en ydre fælles standard som i den synlige pædagogik, men på det, Bernstein kalder de indre dispositioner, som refererer til elevernes kognitive, sproglige, følelsesmæssige og motivatoriske kompetencer (Bernstein, 2001b, s. 102-103; Helms, 2017, s. 89-90).

Selv om den usynlige pædagogik ikke er kendetegnet ved eksplicitte kriterier for elevernes frembringelser, inddeler den alligevel eleverne på grundlag af kompetencer, som alle menes at være i besiddelse af. Ahrenkiel (2004) peger i den sammenhæng på, hvordan det risikerer at bevirke, at den usynlige pædagogik lægger op til en total overvågning af eleven: Når elevernes ydre handlinger kobles til deres indre dispositioner, bliver alle deres aktiviteter potentielt genstand for evaluering ud fra kriterier, som er synlige for læreren, men ikke kendt af eleverne (Ahrenkiel, 2004, s. 100, Helms 2017, s. 89-90).

Det er netop dette forhold, at elevernes ydre handlinger knyttes til indre dispositioner og dermed gøres til genstand for evaluering, som jeg empirisk vil illustrere, og som bliver rammesættende for, hvordan eleverne evalueres – uden at det er tydeligt for dem selv, hvad de er blevet bedømt ud fra. Men inden jeg når til analysen, følger her først en kort introduktion til grundforløb og realkompetencevurderinger på erhvervsuddannelser, som fungerer som en rammesætning for forståelsen af realkompetencevurderingernes formelle formål.

### **Grundforløb og realkompetencevurderinger**

I Danmark kan ungdomsuddannelserne inddeles i to hovedspor: et erhvervsrettet spor og et alment dannende. De erhvervsfaglige uddannelser, der udbydes på tekniske skoler, handelsskoler og social- og sundhedsskoler og landbrugs-

skoler, udgør det erhvervsrettede spor. Principper om partsstyring og vekseluddannelser, dvs. vekslen mellem teori og praktik i henholdsvis skole og virksomhed, er centralt for erhvervsuddannelserne. En erhvervsuddannelse kan påbegyndes direkte efter folkeskolen, og uddannelsen tilrettelægges med udgangspunkt i, hvad eleven har med sig af viden og kompetencer (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, 2014). På grund af reformændringer (Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 2014), der trådte i kraft i sommeren 2015, er der sket ændringer i strukturen af uddannelsen, som adskiller sig fra de forhold, der gjorde sig gældende under mit feltarbejde. Der foretages dog fortsat realkompetencevurderinger ved uddannelsens start (Undervisningsministeriet, 2017), ligesom der løbende foregår forskellige evalueringspraksisser, hvorfor artiklens analyser og pointer fortsat er relevante. Jeg vil i det følgende kort referere til rammerne for uddannelsen ved feltarbejdets udførelse for at rammesætte analysen og konteksten.

På tidspunktet for mit feltarbejde bliver der typisk udbudt grundforløb af enten 20, 30 eller 40 ugers længde. Grundforløbspakken bliver defineret i forhold til en bestemt målgruppe, eksempelvis uddannelsesstærke elever, uddannelses-svage elever eller elever med ønske om videre uddannelse, deraf de forskellige længder. Som grundlag for udarbejdelsen af en uddannelsesplan skal skolen vejlede om uddannelsesmuligheder og de krav, der stilles i uddannelserne, så eleven kan foretage et realistisk valg af uddannelse, niveauer og valg af undervisning. Til brug for uddannelsesplanen skal skolen gennemføre en kompetencevurdering af eleven. Denne vurdering skal omfatte en konkret beskrivelse af elevens forudsætninger i forhold til den primært ønskede uddannelse, herunder et eventuelt behov for supplerende undervisning (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, 2014).

Realkompetencevurdering gennemføres ved elevens opstart på et grundforløb i erhvervsuddannelserne. Der foreligger ikke specifikke krav til skolerne om, hvordan de skal gennemføre en realkompetencevurdering. En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2014) viser, at skolerne benytter en række forskellige redskaber, der bruges i varierende grad og i forskellige varianter og kombinationer. Redskaberne spænder fra individuelle samtaler, dokumentation (f.eks. uddannelsesbeviser), logbøger eller lignende til selvevaluering og/eller dokumentation, praktisk afprøvning, skriftlige test/prøver til tjeklister for faglige mål og konkretiseringer af faglige mål (EVA, 2014, s. 8; Steno, 2015).

Denne åbenhed for, hvordan realkompetencevurderingerne kan gennemføres, viste sig også i mit studie, hvor realkom-

petencevurderingerne på grundforløbet i gastronomi forløb løbende og **"usynligt"** for eleverne. På automekanikergrundforløbet forløb realkompetencevurderingerne eksplicit og synligt i løbet af de første to uger, ved at alle eleverne blev testet på forskellige **"stationer"** og efterfølgende indbudt til en afklarende samtale. Stationerne rummede både test af håndværksfaglige kundskaber som eksempelvis at gå rundt på et værksted med en notesblok i hånden og notere navnet på de stykker værktøj, eleverne kender, og at skifte hjul på tid. Men også mere boglige kundskaber såsom dansk, matematik og IT blev testet.

**Jeg vil i det følgende igennem feltdagbogsbeskrivelser invitere læseren med ind i forskellige konkrete hverdagssituationer omkring deltagelse i realkompetencevurderinger på tekniske erhvervsuddannelsesgrundforløb. Hensigten hermed er at skabe blik for forskellige elevperspektiver og blikke på realkompetencevurderingerne. For – som det følgende feltnoteuddrag fra grundforløbet til automekaniker illustrerer – kan det, i et elevperspektiv, nogle gange være svært gennemskueligt, hvad formålet er.**

### Uigennemsigthed – hvad bedømmes egentlig?

*I tredje time skal vi bygge en drage. Læreren hedder Hansen, og han er tavs, da vi kommer ind. Han deler fåmælt alle ind i hold af 3, og så udleverer han et papir med beskrivelse af, hvordan man skal bygge en drage. Forundrede blikke udveksles, og flere kigger spørgende op mod katederet. Ingen forklaringer om, hvad øvelsen går ud på. Hansen sidder på en og samme tid umærkeligt rankt og krøllet ned over katederet, så han ikke har øjenkontakt med nogen. Han er en høj og firskåren mand med markerede arme og en tung sølvkæde om halsen. Sort T-shirt og olierede arbejdsbukser. Langsomt begynder de forskellige grupper at orientere sig i det uddelte papir. En drage med et alvorligt mandeudtryk og en habit, hvor der står Hansen, begynder at tage form på bordet imellem os. Drengene i min gruppe spørger grinende Hansen, hvad han synes om deres drage, og han svarer, at han bestemt ikke er imponeret. Falak fra min gruppe siger: **"Shit, du er iskold Hansen"**. Der er kun gået 40 minutter af den 1 ½ time, der er afsat, og opgaven er løst. Et sted er der nogen, der spørger, om man må gå hjem, hvis man er færdig. **"Nej"**, svarer Hansen køligt. Frederik fra **"min gruppe"** sidder og vipper i takt med mig. Han gaber højlydt, og hans hænder piller ved de tilbageværende materialer. Hans øjne lyser lidt op, og han begynder at klippe små træpinde, og hurtigt viser det sig, at han arbejder på at lave en bue og pil ud af redskaberne til dragebyggeriet.*

Han løber grinende ud på det grønne område foran lokalet og smiler igennem et stort vindue ind til os andre, mens han illustrerer, hvordan han kan skyde 1-2 meter med pilen. De fleste vender sig mod vinduet og griner. Hansen læner sig lidt frem og vender den blok, han har noteret på i løbet af timen, så alle kan se, hvad han har skrevet. Det er en liste med alle elevernes navne, og ud for Frederik har han med sort streg skrevet **"ikke egnet"**.

## **"Hvordan tror I sådan en som ham bliver vurderet?", spørger han klassen. Når man sådan render rundt og laver mordvåben på skoleområdet."**

*Alle bliver stille, og Falak prøver at signalere til den intetanende Frederik, at han skal komme ind igen." (Feltnoteuddrag, d. 7.8.2012).*

Formålet med realkompetencevurderingerne er at finde den rette grundforløbspakke til den enkelte. Men som det fremstår her, er denne proces – og hvad der vurderes ud fra – ikke altid let at gennemskue for de unge selv. Uigennemsigtheden i, hvad der er formålet med dragebygningsovelsen, ligger tykt i luften i ovenstående feltnoteuddrag. Læreren uddeler meget sparsom information, og resultatet er, at eleverne småmumlende selv går i gang med at læse de uddelte ark og rationalisere sig frem til, hvad de skal. Flere elever prøver at komme i kontakt med læreren, både direkte og indirekte, ved eksempelvis at bygge en drage, der skal ligne ham. Der er dog ingen, der forstår formålet, og der er i elevgruppen generelt mangel på forståelse af, hvad de egentlig blev evalueret i forhold til. Da opgaven hurtigt er løst, reagerer de fleste elever på den fortsatte tavshed fra lærerens side ved at underholde sig selv. Flyve lidt med dragen, ryge, kigge ud i luften, snakke om weekendens udskejelser. Frederik adskiller sig imidlertid fra de andre ved at påbegynde et nyt byggeprojekt, nemlig konstruktionen af en bué og pil. Efterfølgende beskriver han sin opførsel som et forsøg på at være kreativ, bruge tiden fornuftigt, og han forklarer sig med, at han er sådan en, der har brug for at lave noget og være i gang. "Han (Hansen, red.) kunne bare ha' givet os nogle matematikopgaver eller noget", siger han f.eks. senere for at understrege, at han kedede sig og ville beskæftiges. Med Bernsteins begreber kan man sige, at Frederik efter-

spørger synlige og eksplicitte kriterier for evalueringen. Den svage rammesætning gør det med andre ord vanskeligt for ham, og andre elever, at forstå identificerings- og effektueringsreglerne og dermed også at levere legitime tekster.

Jeg fremstiller i feltnoteudraget Hansen som tør og streng – men i hvert fald nogle af eleverne tør godt udfordre ham ved at lave en drage af ham. Jeg fremhæver dette for at skabe blik for, at situationen kan opleves forskelligt, og at en klasse er en gruppe af sammensatte elever med forskellige øjne, der ser. Grunden til, at jeg alligevel har fastholdt denne portrættering af Hansen i uddraget, er, at den ikke alene er min. Den deles af flere af de andre unge, herunder Frederik, som det kommer til udtryk i mine senere interviews med ham og hans efterfølgende forsøg på at udrede situationen og få sympati blandt de andre lærere. Langt fra alle drenge kan – ligesom i den gruppe, jeg er placeret – forholde sig ironisk distanceret til Hansen, og for Frederik får konfrontationen længerevarende konsekvenser.

Efter ovenstående forløb tildeles Frederik øgenavnet **"Robin Hood"**, og det er et navn, der kommer til at hænge ved grundforløbsperioden ud. Denne hændelse, to dage efter skolestart, får dermed betydning for Frederik i den første tid på skolen, og det påvirker på forskellige måder hans etikettering på skolen. Efter episoden observerede jeg på gange og i klasserum, at Frederik gentagne gange prøvede at få nogle af lærerne på grundforløbet i tale om hændelsen. Han ville forklare dem uretfærdigheden i forbindelse med hændelsen og hans egentlige hensigt, men hans argumenter blev fejlet væk med kommentarer som:

**"Jamen, du kan jo for helvede ikke gå rundt og skyde på folk."**

og i nogle tilfælde forværredes hans position endda. Det gælder f.eks., da han i de afsluttende samtaler efter realkompetencestationerne endnu en gang forsøgte at forklare sin sag, og læreren i den efterfølgende pause rystende på hovedet henvendte sig til mig og sagde: **"Sådan en dreng, han klarer den ikke, nu kommer han på 30 uger, men han klarer det ikke med den attitude"**.

I senere interviews og samtaler taler Frederik sig over for mig frem som engageret og målrettet og som én, der brænder for det, han laver, hvilket han også mener understreges af, at han allerede som 15-årig er i gang med sin drømmeuddannelse som mekaniker. Hans forældre har altid pacet ham frem, fordi de vidste, han kunne, forklarer han. Det, der dermed synes særligt aktuelt for ham, er at påvise uigennemsigtigheden og dermed urimeligheden i, at han ikke kendte koderne for, hvad han blev bedømt for. De uklare kriterier gør hans frembringelse af en legitim tekst svær: Han forsøgte jo netop at adskille sig ved at vise, at han kunne bruge sine hænder, tage initiativ og gå i gang med en opgave selvstændigt.

### Uigennemsigtighed og fremmede koder

Uigennemsigtighed i, hvad der forventes, præger denne situation og flere af disse unges møder med skolen generelt: Der er nye koder og krav, som flere af de unge giver udtryk for er svære at gennemskue og honorere. Det være sig logikkerne bag realkompetencevurderingerne, som her, eller mere overordnet skolens nye, anderledes sprog og kultur. På grundforløbet til automekaniker forventes der f.eks. kendskab til værktøjstyper og at kunne holde **"rigtigt på en hammer"**, allerede før man starter, og på grundforløbet til gastronom skal eleverne tillære sig et nyt sprog, en såkaldt sensorik for smag, udseende og konsistens. En lignende pointe argumenterer Arnt Vestergaard Louw for, idet han beskriver, hvordan en teknisk erhvervsuddannelse med sine fagspecifikke termer, værktøj og jargon udgør en fremmed verden for unge, der ikke er bekendt med værktøjskoderne i den specifikke faglige kontekst (Louw, 2013; se også Friche, 2010, om kokkes faglige socialisering i køkkenet). En uddybelse af denne pointe findes i det forhold, at mens det i forhold til social arv oftest gælder, at desto højere uddannelse elevens forældre har, desto bedre klarer eleven sig i uddannelsessystemet, så udgør erhvervsuddannelserne her en undtagelse. De elever, der klarer sig bedst i erhvervsuddannelserne, er ikke elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, men elever, hvis forældre selv har en erhvervsuddannelse (EVA, 2009; Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2006). Pointen med kort at inddrage disse andre former for potentielt fremmede koder på skolen er at pege på, at det identificerings- og effektueringsarbejde, eleverne er på, ikke alene er forbeholdt konkrete evalueringsskaber, men sker løbende i afkodninger af skolens jargon og kontekst.

### Evaluering er aldrig en objektiv proces

Som Friche (2010), Filer (2000) og Filer & Pollard (2000) har pointeret, er evaluering aldrig en objektiv proces, og det er

vigtigt at have opmærksomhed omkring, at evalueringsprocesser er sårbare over for bias og "forstyrrelser". En af udfordringerne ved en vurderingsproces som et realkompetenceforløb er således, at den fremstår som objektiv – og derigennem hævder sin sandhed og værdi – men i praksis er påvirket af subjektive fortolkninger og smag. At Frederik således vurderes uegnet på grund af noget, han foretager sig uden for prøvesituationen – bygning af drage, som han i øvrigt klarer til og – har større vægt i hans samlede vurdering end selve testen. Denne flertydighed er meget præcist sammenfattet i Filer & Pollards spørgsmål:

## "Who is being Assessed?" og What else is being assessed?"

*Filer and Pollard, 2000, s. 78*

Fra lærernes synspunkt er realkompetencevurderingen en måde at vurdere hvad eleverne kan, både på værkstedet og skriftligt. Realkompetencevurderingen åbner derved op for, at de praktisk orienterede elever får mulighed for at vise deres færdigheder. Samtidig giver flere lærere udtryk for, at det, som de egentlig holder øje med på de forskellige stationer, er, hvordan eleverne interagerer, tager ansvar og **"går til opgaven"**. Heri ligger, at det, der primært bliver vurderet, er, hvorvidt eleverne går til opgaven, tager ansvar og er aktive på **"den rigtig måde"**. Det handler ikke om at udvise kreativitet og selvstændighed, eller rettere:

**I den udstrækning det handler om at udvise kreativitet og selvstændighed, handler det om at udvise kreativitet på bestemte og legitime måder – og kriterierne for de legitime måder er her usynlige for eleverne. Kreativitet og selvstændighed er i en Bernsteinsk optik knyttet til usynlig pædagogik, idet det refererer til indre dispositioner.**

På den måde kan man sige, at kriterierne refererer til sociale kompetencer – ikke faglige, som eleverne over for mig ellers giver udtryk for, de har forstået er målene for realkompetencevurderingerne. På trods af at realkompetencevurderingerne således på grundforløbet til automekaniker i modsætning til grundforløbet til gastronom på mange måder foregår synligt og eksplicit – i form af konkrete værksteder og opgaver – så er kriterierne for evalueringen alligevel usynlige.

Og som beskrevet ovenfor, med henvisning til Ahrenkiels (2004) læsninger af Bernstein, risikerer den usynlige pædagogik, der ligger bag denne form for evaluering, dermed at lægge op til en total overvågning af eleverne, fordi elevernes ydre handlinger kobles til deres indre dispositioner: Alle deres aktiviteter bliver på den måde genstand for evaluering ud fra kriterier, der kun er kendt af læreren (ibid., s. 100).

### En snedig strategi

Som vi skal se i det følgende feltnoteuddrag, er det en udbredt forståelse blandt eleverne, at det i bund og grund er lærernes valg, der er afgørende for, hvilket hold man kommer på, og at man skal være en snedig strateg for at opnå det, man gerne vil:

*"Mette fortæller mig, at hun i dag har holdt tilbage på det, hun ved, fordi hun er bange for at komme på 20 ugers-holdet. Jeg bliver overrasket: Mette mødte som en af de eneste allerede første dag på skolen op i arbejdsoverall og med små bildæk-stickers i ørene. Hun har flere gange højlydt markeret, at hun allerede har et praktiksted og udviser stor koncentration og seriøsitet i timerne. Hun fortæller, at hun er spejder og gerne vil have tid til at tage på ture. Jeg spørger, hvad hun vil gøre, hvis de foreslår 20 uger alligevel, og hun siger, at hvis det med spejder ikke er nok, så må hun jo give dem **"hele smøren"**. Jeg spørger, hvad det er, og hun smiler stort, mens hun siger:*

**"Jamen, du ved, sådan noget med, at jeg ikke kan have mig selv med, bla, bla, bla."**

*Feltnoteuddrag, 7.8.2012*

Holdsammensætningen og bedømmelsen i realkompetenceforløbet fremstår i Mettes fortælling som et net af myriader, man skal sno sig imellem; ved at svare lidt mindre, end man ved, og levere opdagede personlige fortællinger om manglende tid og overskud. Realkompetencevurderingen fortællendes af Mette frem som anderledes positivt end Frederik, nemlig som noget, der kan overskues og forhandles. Mette er således en elev, der er i stand til at identificere det særlige ved konteksten, så hun faktisk kan gennemskue, hvordan hun kan undgå at levere legitime tekster, i den udstrækning det er det, hun ønsker: Hun ved, hvilken fortælling der virker. Hun ved, at historien om **"at det kan være svært at have sig selv med"** trumfer, hvis det ikke er nok at

fortælle om sin fritidsinteresse som spejder. Det peger på, at nogle elever er i stand til at identificere koderne på trods af **'usynligheden'**, mens andre har sværere ved det.

### Konklusion

Realkompetencevurderinger er indlejrede i forskellige lokale kontekster og afslører forskellige forestillinger om, hvad der konstituerer **"den gode elev"**. Ser vi på Frederiks og Mettes tidsmæssigt parallelle, men meget forskellige møder og oplevelser med realkompetencevurderingsforløbene, tegner der sig umiddelbart et billede af en streng og uigennemtrængelig skole med magtfulde lærerautoriteter, der ikke lader sig udfordre og diskutere med: Lærerne fremstår enten tavse og dømmende eller som nogle, man kan manipulere, men sandelig ikke tale ærligt med. Og eleverne er dermed hensat i en mere eller mindre fastlåst og ubevægelig position, afhængigt af deres evne til at identificere og tolke intentionerne bag evalueringerne og skolens logikker. Sådan præsenterer skolelivet sig i disse etnografiske, kondenserede billeder fra de første to uger på grundforløbet. Det er imidlertid en vigtig pointe at have blik for forandringspotentialer i positioner over tid. Mette gennemfører 30 uger senere sit grundforløb, mens Frederik, som den eneste på sit hold, får sit grundforløbsbevis allerede efter 20 uger, og han er samtidig en af de eneste på holdet, der har en praktikplads, inden han tager sin eksamen. Med Bernsteins begreber kan man sige, at de initiale etiketter er foranderlige. Og det er netop en pointe, som blandt andre Louw fremhæver i sin læsning af Bernstein: Etiketter er ikke deterministiske, men socialt foranderlige (Louw, 2013, s. 46-47). Andre sociale kategorier som køn, etnicitet og klasse markerer sig også med forskellig styrke i forhold til de unges muligheder for at bryde med de eventuelle negative forventninger, de mødes med. For en uddybning af denne pointe og forandringspotentialer over tid se Steno (2015).

På trods af mulighederne for forandring er det dog en central pointe, og denne artikels hovedformål, at pege på, hvordan usynlige kriterier for evaluering risikerer at ekskludere og udgrænse de elever, der ikke kan identificere koderne: Når kriterierne for evaluering bliver usynlige, og ydre handlinger (som det at bygge en bue og pil) i højere grad bliver knyttet til indre dispositioner (**"han er usamarbejdsvillig og farlig"**), sker der en forskydning, der betyder, at alle aktiviteter bliver genstand for evaluering. Den synlige pædagogik udligner ikke elevernes muligheder – også i en synlig pædagogik vil nogle elever have nemmere ved at levere legitime tekster end andre, men synlige evalueringskriterier giver større mulighed for at kunne identificere og effektuere det forventede.



- Grundet pladsmangel vil jeg i denne artikel primært fokusere på grundforløbet til automekaniker. For en uddybning af forskelle mellem de to uddannelser se Steno (2015).
- Dette har siden ændret sig, således at nye elever typisk tilbydes Grundforløb 1 (20 uger), hvor de får en bred introduktion til EUX-/erhvervsuddannelserne, hvorefter der vælges et Grundforløb 2 (20 uger). Se Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2017).
- 20 ugers-hold var på tidspunktet for feltarbejdet typisk for meget bogligt stærke elever og elever, der allerede har en praktikplads.

## Litteraturliste

Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser (2014) 24. februar Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.

Ahrenkiel, A. (2004) Kontrol og dynamik i pædagogiske processer - Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en "usynlig" pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel. Ph.d.-afhandling. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2017) Hentet d. 27.9.2017: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=179825>

Bekendtgørelse om erhvervsuddannelse (2014) § 18, 50-52, 57 og 60. Hentet d. 5.1.2015: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Spoergsmaal-og-svar-om-erhvervsuddannelserne>

Bernstein, B (2001a) Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt (Tid & tanke) s.70-93. København: Akademisk.

Bernstein, B (2001b) Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt (Tid & tanke) s.94-133. København: Akademisk.

Dansk Center for Undervisningsmiljø (2006) Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social og sundhedsuddannelserne, undervisningsmiljøet som underliggende fokus. Analyserapport.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2009) Frafald på grundforløbet til de merkantile erhvervsuddannelser. København.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2014) Standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne En undersøgelse med henblik på at afdække praksis på skolerne. Publikation er kun udgivet i elektronisk form. Hentet d. 27.9.2017: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-09/Standardmerit%20meritpraksis%20og%20realkompetencevurdering%20pa%20erhvervsuddannelserne.pdf>

Filer, A. (2000). What is being assessed? Peer Culture and the Assessment of Classroom language. I: A. Filer & A. Pollard (red.) *The Social World of Pupil Assessment. Processes and Contexts of Primary Schooling*. Kapitel 8. London: Continuum.

Filer, A. & Pollard, A. (2000) What is being assessed? An Introduction. I: A. Filer & A. Pollard (red.) *The Social World of Pupil Assessment. Processes and Contexts of Primary Schooling*. Kapitel 7. London: Continuum.

Friche, N. (2010) Erhvervsskolelærers evalueringspraksis - intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne. Ph.d.-afhandling. Institut for uddannelse, læring og filosofi. Aalborg Universitet.

Helms, S. (2017) (U)Synlig evaluering i skolen. Et studie af elevplanens rekonstruktivering i praksis. Ph.d.-afhandling. Institut for Mennesker og Teknologi. Roskilde Universitet.

Louw, A. V. (2013) Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrelevers muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.

Steno, A.M. (2015) Ungdomsliv i en uddannelsesstid. Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.

Undervisningsministeriet (2017) Realkompetencevurderinger. Hentet d. 27.9.2017 <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/adgang-og-optagelse/realkompetencevurdering>